Silvina Gvirtz
María Eugenia de Podestá (comps.)



# EL ROL DEL SUPERVISOR EN LA MEJORA ESCOLAR

Nueva carrera docente

PCIA DE BUENOS AIRES
ESCUELA Nº4



AIQUE
Educación

El rol del supervisor en la mejora escolar / Silvina Gvirtz ... [et.al.] ; compilado por Silvina Gvirtz y María Eugenia De Podestá.
1a ed. 2a reimp. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2012.
224 p. ; 23x16 cm. - (Nueva Carrera Docente / Silvina Gvirtz)

ISBN 978-987-06-0230-9

1. Formación Docente. I. Gvirtz, Silvina II. Gvirtz, Silvina, comp. III. De Podestá, María Eugenia, comp.
CDD 371.1

*Dirección editorial*
Diego F. Barros

**Edición**
Elvira Boccia

**Jefatura de Gráfica**
Victoria Maier

**Diagramación**
Rafael Medel

**Diseño de tapa**
Gustavo Macri

**Asistente de Colección**
Magdalena Soloaga

**Corrección**
Cecilia Biagioli

**Producción industrial**
Pablo Sibione


Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono y fax: 4867-7000
E-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN 978-987-06-0230-9
Primera edición - Segunda reimpresión

Esta edición se terminó de imprimir en junio de 2012 en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.




Nueva carrera docente

# EL ROL DEL SUPERVISOR EN LA MEJORA ESCOLAR

Silvina Gvirtz y María Eugenia de Podestá
(compiladoras)

María Victoria Abregú • Inés Aguerrondo • Rebeca Anijovich
Bernardo Blejmar • Patricia Brignone de Pouiller
Silvina Gvirtz • Moira Lutteral de McCallum
Silvia Clara Mora • María Eugenia de Podestá
Ana Prawda • Ivonne Slater de Roberts






# Agradecimientos

Es importante reconocer que este libro ha sido posible gracias al esfuerzo y el compromiso de distintos profesionales de la educación reunidos por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Por este motivo, queremos agradecer muy especialmente a Silvina Gvirtz por impulsarnos a escribir este libro.

A Inés Aguerrondo, por insistir en la importancia de acercarnos a la supervisión.

A los supervisores e inspectores que han participado de nuestros talleres y encuentros a lo largo de todos estos años, apoyando la iniciativa de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

A todos y a cada uno de los autores que participaron de esta publicación: María Victoria Abregú, Inés Aguerrondo, Rebeca Anijovich, Bernardo Blejmar, Patricia Brignone de Pouiller, Moira Lutteral de McCallum, Silvia Clara Mora, Ana Prawda e Ivonne Slater de Roberts.

Un agradecimiento especial a Marianela Giovannini, por su asistencia permanente y por hacer este libro posible.



# Índice



# Introducción

María Eugenia de Podestá[1]

## El supervisor como actor clave en la escuela de hoy

Este libro fue cuidadosamente pensado y diseñado por integrantes de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, esperando poder acompañar a los supervisores e inspectores del sistema educativo de nuestro país en su trascendental tarea.

La iniciativa surge a partir de una serie de encuentros cerrados realizados entre el 2006 y el 2009 en la Universidad de San Andrés, con supervisores e inspectores de Buenos Aires. Allí tuvimos oportunidad de conocer a muchos de ustedes, que con gran esfuerzo y compromiso, trabajan a diario intentando mejorar la realidad de sus escuelas. Sabemos también que, en ocasiones, se sienten solos y agobiados por la carga que representa esta ardua pero importante tarea que realizan cotidianamente.

Por todo esto, y porque creemos que el cambio se logra no sólo con buenas intenciones, sino que además hace falta solvencia técnica y fe en que la mejora es posible (Gvirtz y Podestá, 2007), deseamos compartir con ustedes las siguientes reflexiones de numerosos autores. Incluso, hemos seleccionado algunos saberes pedagógicos y herramientas concretas para llevar a las aulas que, pensamos, pueden ayudar a mejorar las estrategias de enseñanza y el modo en que aprenden nuestros alumnos.

Comenzaremos con una breve descripción del contexto en que se encuentra hoy *la* escuela; a continuación, intentaremos definir lo que creemos es *una* buena escuela para luego responder por qué consideramos al supervisor un

[1] La introducción fue escrita con la estrecha colaboración de la Lic. Marianela Giovannini.

actor clave. Por último, presentaremos un avance de las reflexiones de los distintos especialistas en el área de gestión, como así también de ciertos enfoques pedagógicos relevantes.

## La escuela en la actualidad

La globalización económica y cultural que ha vivido el mundo en las últimas décadas trajo consigo grandes cambios. El conocimiento se ha convertido desde entonces en la principal fuente de producción de los mercados, y su dominio, en el elemento principal de la lucha por el poder a nivel mundial. Todo esto afectó la composición social. Distintos autores han escrito sobre estos efectos empleando el nombre de *sociedad posindustrial, poscapitalista, posmoderna,* también denominada *sociedad en red* (Drucker, 1993; Toffler, 1990; Thurow 1992; Reich, 1993; Castells, 1997) o *sociedad del conocimiento*. En sus escritos, estos autores explican que el conocimiento ha dejado de ser lento, escaso y estable, al mismo tiempo que la escuela ya no es, por excelencia, el agente productor de conocimiento. Hoy los niños acceden a grandes caudales de información mucho antes de llegar a la escuela. Incluso, las tecnologías tradicionales han dejado de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender, así como la palabra del profesor y el texto escrito han dejado de ser los únicos soportes exclusivos de la comunicación educacional (Brunner, 2000). Debido a los grandes cambios acontecidos en el mundo social durante las últimas décadas y a la complejidad de estos (Beech, 2005: 2), la escuela de hoy tiene como función específica y como desafío práctico enseñar *más* y *mejor* en contextos de gran incertidumbre y dinamismo constante. Martiniano Román Pérez (2007) hace hincapié en no confundir una "época de cambios" con un "cambio de época" y, frente a este cambio de época, sostiene que "la sociedad de hoy no es la de ayer y la escuela no puede ni debe ser la de ayer". Y esto se debe, entre otras cosas, a que —como sostiene Tenti Fanfani (2008)— todos los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de nuestras sociedades tienen su manifestación en las instituciones y prácticas escolares.

Las sociedades actuales se encuentran en constante producción y acumulación de conocimiento e información. Todo esto hace que el sistema educativo deba repensar el tipo de conocimiento que se transmite en la escuela y en los modos a través de los cuales se intenta transmitirlo (Beech y Larrondo, 2005). "Enseñar hoy es enseñar conocimientos y habilidades de aprendizaje que permitirán comprender y operar con la información disponible" (óp. cit.). La escuela, por tanto, debe plantearse el desafío de desarrollar nuevas estrategias de



enseñanza que le permitan mejorar aquello que enseña, y la forma en que lo enseña para que los alumnos aprendan mejor.

En un mundo como el actual, donde la información fluye en forma constante y es muy fácil acceder a ella, ya no sólo es importante que el alumno sepa memorizar, sino sobre todo, que pueda establecer relaciones de causalidad; relacionar un hecho con otro, una noticia con un acontecimiento mundial; identificar los elementos que nos permiten distinguir una información verídica de una falsa, entre tantas otras cosas. Si el alumno logra adquirir estas habilidades durante la vida escolar, luego podrá continuar aprendiendo durante toda la vida. Consideramos esta situación como algo crucial en un contexto social y cultural como el actual, donde las áreas de conocimiento se especializan cada vez más y los conocimientos se multiplican sin cesar. Vemos así cómo la educación en todo el mundo está adaptando sus prácticas y contenidos a la lógica de la *formación continua*, el *trabajo en red* y la *educación integral del alumno.*

Inés Aguerrondo (2008) se refiere al informe del CERI-OCDE[2], que señala tres escenarios prospectivos respecto de los cambios que experimenta la educación en el mundo. El primer escenario es el que denominan "del statu quo", en el cual los sistemas burocráticos educativos continúan vigentes de un modo similar al actual. Luego hay un segundo escenario, al que ellos llaman "la escuela fortalecida", en donde estas instituciones pasan a ser percibidas como organizaciones focalizadas en el aprendizaje y como centros de integración social. Y el tercer escenario, según este informe, sería "la desaparición de la escuela", donde lo que sucede es una extensión del modelo de mercado, al mismo tiempo que las redes de aprendizaje y la sociedad en red cobran un mayor protagonismo y se da un éxodo masivo de profesores, todo lo cual termina con la disolución del sistema educativo en sí mismo.

Desde la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés "no queremos sistemas escolares burocráticos, sino una escuela fortalecida" (óp. cit.) que se adapte a las exigencias sociales y culturales del momento. Queremos estimular una reformulación de los objetivos y de las prácticas de enseñanza tradicionales, y despojar al sistema de su autocomplacencia (Stoll y Fink, 1999) para que todas las escuelas de nuestro país se transformen en organizaciones focalizadas en el aprendizaje, y se preocupen por promover activamente la integra-

[2] Los escenarios prospectivos del CERI (Centro para la Investigación e Innovación en Educación) y OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) referidos por Inés Aguerrondo en el Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados, en Santiago de Chile en diciembre de 2007, fueron desarrollados en un informe titulado: "L'école de demain: tendences et scénarios OCDE-CERI Schooling for tomorrow". Disponible en línea en <http://www.rinace.net/bliblio/CONGRESO-EFICACIA/Aguerrondo.ppt#270,14,Escenarios prospectivos del CERI-OCDE. OECD: L'école de demain: tendences et scénarios OCDE-CERI Schooling for tomorrow>.

ción social. Ustedes podrán preguntarse "¿cambiar qué, para qué, quiénes?"[3]. La respuesta que Silvina Gvirtz suele dar cuando surgen preguntas de este tipo es que las escuelas de nuestro país tienen hoy un gran desafío que no sólo es formar bien a sus alumnos en las áreas académicas sino que, además, deben *formar en la diversidad; formar en ciudadanía y en valores éticos; integrar las nuevas tecnologías a la escuela; revisar la relación entre educación y trabajo; y enseñar saberes y habilidades relevantes y significativos ("saber hacer") para operar en el siglo XXI como son: la resolución de problemas y el trabajo en equipo, entre otros (Gvirtz, 2008c).*

Por otro lado, Tony Wagner (2008), en su libro *The Global Achievement Gap*, menciona las siete habilidades para la supervivencia (*the seven survival skills*), y vemos que algunas se vuelven a citar:

- Pensamiento crítico y resolución de problemas.
- Capacidad de trabajo colaborativo a través de equipos de trabajo virtuales, y de liderazgo a través del ejemplo, más que por autoridad.
- Agilidad y adaptabilidad.
- Iniciativa y ser emprendedor.
- Comunicación oral y escrita efectiva.
- Capacidad de acceder a la información y de analizarla.
- Curiosidad (*inquisitiveness*) e imaginación o creatividad.

Así también, el documento presentado en el 2007 por la organización Partnership for the 21st Century Skills[4] señala las siguientes competencias por su importancia para la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI:

- Creatividad e innovación.
- Pensamiento crítico y resolución de problemas.
- Comunicación y colaboración.
- Alfabetización digital y tecnológica.
- Manejo de la información.
- Flexibilidad y adaptabilidad.
- Iniciativa y autodirección.
- Productividad y responsabilidad por sus resultados.
- Liderazgo y responsabilidad.

---

[3] *Estas nociones forman parte de una presentación que realizó Silvina Gvirtz en su seminario de Maestría en* Educación. Su ponencia, realizada en mayo de 2008, se tituló: "De la inclusión a la justicia educacional: la educación como un derecho".

[4] "P21 Framework Definitions Document" [en línea]. Disponible en <http://www.21stcenturyskills.org/documents/p21_framework_definitions_052909.pdf>.

A pesar de que todos adherimos, en mayor o en menor grado, a lo antes *mencionado, no podemos ignorar que, mientras las nuevas tecnologías de la* información y la comunicación han contribuido significativamente al flujo constante de símbolos culturales, en América Latina y, también en nuestro país, se han incrementado enormemente los niveles de pobreza y exclusión social. Más aún, como sostiene Tenti Fanfani (2008), no podemos dejar de advertir que los recursos de distinto tipo que determinan las condiciones de aprendizaje están desigualmente distribuidos en toda Latinoamérica. Por otra parte, más allá de su igualdad formal/legal, la oferta escolar no es homogénea en cuanto a las cualidades que presenta. Las instituciones educativas son desiguales en infraestructura, recursos humanos, tiempos de aprendizaje, entre otros aspectos. Beech y Larrondo (2005) sostienen que "la fragmentación social va de la mano de la fragmentación cultural y simbólica, y esto presenta una seria amenaza para la identidad nacional y la solidaridad social". En este sentido, docentes, directivos y, especialmente los supervisores, tienen la posibilidad de contribuir a disminuir la brecha entre quienes *están conectados* y quienes no.

> Para ello, es importante que todos los alumnos aprendan no sólo ciertas habilidades para el manejo de la información, sino que también deben aprender a vivir con los otros, a respetar las diferencias y a reconocer a los otros como iguales. Debemos comprometernos con un proyecto que nos integre a todos para que nuestros niños no se críen en universos fragmentados donde el principio rector sea la supervivencia individual (óp. cit.).

Frente a todos estos desafíos escolares, en este libro, proponemos reflexionar puntualmente acerca de la necesidad de que exista una *supervisión integral* que acompañe y lidere este proceso de cambio. Al referirnos a ello, imaginamos un supervisor que observe no sólo la gestión administrativa de las escuelas, sino también, que pueda acompañar a estas últimas con una mirada pedagógica crítica como profesional de la educación, y que brinde el espacio de reflexión y educación que la escuela hoy necesita en medio de tanta incertidumbre respecto del futuro para el cual se están formando sus alumnos.

## ¿Qué es una buena escuela?

A partir de nuestra experiencia de acompañamiento a escuelas en los Proyectos Escuelas del Futuro (PEF) y Escuelas del Bicentenario, en las capacitaciones en servicio y evaluaciones institucionales realizadas en distintos sitios del país, podemos señalar que existen algunos aspectos que mejoran el funciona-

miento de la escuela en un contexto como el actual. Por ello, consideramos que toda buena escuela debiera lograr *ser una institución donde todos los alumnos puedan ingresar, aprender, disfrutar del conocimiento y aplicarlo a nuevas situaciones, donde además, los alumnos se gradúen en tiempo y forma, y puedan continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, o bien, insertarse laboralmente sin mayores dificultades. Más aún, la comunidad debe reconocer a esta escuela como un ámbito de desarrollo cultural* (Gvirtz, 2008b).

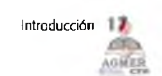
Existen diversos estudios y autores que hablan también de la *Mejora Eficaz de la Escuela (MEE)* (Aguerrondo, 2008; Stoll y Fink, 1999: 66-69; Mintzberg, 1990). Mejorar supone innovar, pero la escuela puede aplicar la innovación en distintas partes y, por consiguiente, impactar de manera diferente en la organización. Joaquín Gairín (citado en Aguerrondo, 2008) sostiene que la organización escolar debe pasar del estadio "de la organización como estructura", en el que se encuentran la mayoría de ellas en la actualidad, al de "la organización que aprende" (Senge, 1994). Según los autores de esta corriente de pensamiento sistémico y aprendizaje organizacional, las organizaciones que aprenden son capaces de hacerlo a partir del desarrollo de los procesos de reflexión y aprendizaje sobre el momento de la planificación y la evaluación institucional (Bolívar, 2001). Algunos de los elementos centrales que permiten reconocer esto que los autores llaman "la 'foto' de la mejora de la escuela" son:

- Liderazgo académico del director, atento a la calidad de la enseñanza.
- Altas expectativas de todos los profesores sobre todos los alumnos.
- Clima escolar seguro, ordenado y estimulante.
- Énfasis en la adquisición de habilidades básicas.
- Evaluación y seguimiento.
- Buen uso del tiempo del aula.
- Involucramiento de los padres y de la comunidad.

**Una buena escuela es:**

Una escuela que ha aprendido cómo aprender y que mejora en forma permanente.
Una escuela que confía en que *todos* sus alumnos pueden aprender.
Una escuela que se responsabiliza de los aprendizajes de sus alumnos.

Fuente: Silvina Gvirtz (sin publicar).



Para lograr este fortalecimiento institucional, la escuela requiere de:

- diagnósticos reales como punto de partida para la acción;
- indicadores de gestión[5]: *¿cómo sabemos cómo está nuestra escuela? ¿Qué evidencia empírica apoya nuestras creencias y afirmaciones? ¿Cómo sabemos que no estamos frente a meras intuiciones?*;
- además, es necesario superar la inmediatez y pensar en el mediano plazo;
- contar con planes de mejora y con
- una evaluación permanente.

En los trabajos sucesivos que se incluyen en este libro, se presentan distintas herramientas con las que desarrollar y acompañar este proceso a fin de que cada escuela pueda trabajar con el objetivo de convertirse en una buena escuela para los tiempos que corren y que, a su vez, cada supervisor pueda garantizar la equidad en su distrito propiciando que todas sus escuelas mejoren la calidad de los aprendizajes de todos sus alumnos.

Hasta aquí, hemos abordado lo que implica el proceso de mejora escolar, al que aspiramos de un modo más general o centrado en la escuela (para ampliar esta temática, se recomienda la lectura de Gvirtz y Podestá, 2004 y 2007). Ahora queremos concentrarnos en revisar aquello que creemos que, desde su rol, el supervisor e inspector tienen para dar. Por un momento, dejaremos entonces de mencionar la mejora escolar y trataremos de pensar en lo que sería deseable que sucediera para la mejora del sistema educativo en su conjunto (Aguerrondo, 2008). Para esto, nos ocuparemos de aquello que corresponde al nivel de distrito, nivel medio de gobierno del sistema educativo donde los supervisores e inspectores son los profesionales de la educación facultados para actuar.

## ¿Por qué el supervisor es un actor clave?

Creemos que el supervisor es un actor clave, pero al mismo tiempo, puede ser una amenaza o una oportunidad para este proceso de fortalecimiento escolar y mejora del sistema educativo. La posición que adopte dependerá, finalmente, como dice Blejmar (2005: 124): "Primero del sistema educativo, pero también de la posición profesional del supervisor, desde dónde se para frente a la escuela, frente al director: ¿inspección o servicio?".

[5] Algunos ejemplos de indicadores de gestión que nos ayudan a responder estas preguntas son: el porcentaje de pérdida de matrícula, el porcentaje de abandono, la cantidad de horas de trabajo en equipo entre docentes, la frecuencia de observaciones de clase, la cantidad de evaluaciones de desempeño docente, el grado de satisfacción de las familias, etcétera. Para más información, recomendamos la lectura del capítulo 3 "Supervisión de hoy, necesidades del mañana", de Inés Aguerrondo.

En ocasiones, hemos escuchado que se reconoce al supervisor como aquella persona que visita la escuela para "controlar". En tiempos de incertidumbre y complejidades como lo es la situación actual, las organizaciones requieren más espacios de reflexión y aprendizaje "porque cuando no se sabe qué hacer, es necesario pensar para hacer y hacer volviendo a pensar" (Blejmar, óp. cit.: 125). Y es aquí donde creemos que la supervisión puede y debe encontrar su llave de oportunidad para contribuir positivamente al mejor desarrollo del sistema educativo, al crecimiento de nuestros directivos y escuelas y, sobre todo, para ayudar a generar una oferta de calidad equitativa para todos nuestros alumnos.

Particularmente en este aspecto, nos gustaría enfatizar en cuán necesarios son los datos empíricos y la lectura correcta de la información que genera la escuela para el sistema. En forma constante, las instituciones educativas aportan y crean una gran cantidad de datos, los que muchas veces son desaprovechados por la misma institución escolar o por el supervisor, ya que no son consultados a la hora de tomar decisiones. Al respecto, la tecnología nos puede ayudar muchísimo ya que nos permite almacenar, de forma muy simple, una gran cantidad de datos y tenerlos disponibles al instante para tomar decisiones. Conocemos sistemas de información escolar que son utilizados por ciertas escuelas y por sus supervisores, y lo que hemos observado en estas situaciones es que las decisiones se toman rápidamente, lo que evita el fracaso escolar de nuestros alumnos. Tener sistemas de información reales y actualizados nos permite anticipar problemas. En esta misma línea, sabemos que definir los objetivos que esperamos alcanzar en un tiempo determinado, las acciones correspondientes que se deben tomar, contar con la definición de los responsables de estas acciones y de los indicadores que se han de utilizar para evaluarlos ha permitido mejorar a muchas escuelas que conocemos.

Creemos que los supervisores deben trabajar junto a las escuelas en la definición e interpretación de los datos, y en su contextualización, para mejorar sus instituciones y ayudarlas a tomar mejores decisiones. Para ello necesitan reunirse con los directores, de manera individual, por lo menos, tres veces al año. El fin es analizar, por ejemplo, los resultados académicos de los alumnos al cierre de cada trimestre, en cada asignatura y año, si lo que se quiere es disminuir el índice de repitencia de sus escuelas. En estas reuniones, se analizan los datos; y se van definiendo líneas de acción y de responsabilidad por estos resultados. Se trata de reuniones con agenda preestablecida y, por lo general, de larga duración.

Habiendo expuesto esto, sin embargo, tenemos presente que el tiempo es tirano, y que la supervisión está sobrecargada, tanto que muchas veces, debe responder a urgencias de las escuelas y a demandas administrativas de sus

superiores. Sin embargo, estamos convencidos de que la definición de una agenda clara y focalizada desde la supervisión es importante, ya que hemos observado escuelas que han mejorado tras focalizarse en sus objetivos y en los aprendizajes de sus alumnos. Conocimos una supervisora de un distrito (de una región) de la provincia de Buenos Aires, que era responsable de trabajar con trece escuelas públicas de gestión estatal, donde nueve de ellas eran rurales y sólo tres alumnos de los setecientos de esas escuelas habían tenido que repetir en el 2008. Como ven, es posible. Sabemos que una matrícula de setecientos alumnos es pequeña, pero recorrer las trece escuelas y acompañarlas no es tarea sencilla. Lo que allí se hizo fue promover y estimular la cultura de la responsabilidad, y que cada actor se hiciera cargo de los resultados que presentaba.

Por lo tanto, cuando la autoevaluación institucional y el control externo son empleados en forma constructiva, permiten que la escuela perciba por sí misma la necesidad de mejorar y que genere las acciones para lograrlo. Al adquirir una mayor comprensión de la situación real de la escuela, se puede ajustar la planificación a ello.

Entendemos que este cambio cualitativo de la composición del rol, pasando de uno puramente encargado de ejercer controles administrativos a otro que también observe aspectos administrativos y técnico-pedagógicos, sería un primer paso para alcanzar una supervisión integral, y le permitiría al supervisor desempeñarse como un verdadero facilitador organizacional.

Es así como deseamos que los supervisores se conviertan en catalizadores[6] del sistema educativo: que contribuyan a acelerar el cambio y el fortalecimiento institucional de las escuelas. Creemos que la importancia del rol del supervisor como dinamizador de esta tarea hacia el interior de las instituciones escolares puede verse complementada si este, a su vez, se convierte en un agente articulador que favorezca el diálogo y el intercambio de experiencias pedagógicas enriquecedoras entre distintas escuelas. Resumiendo, habría docentes que trabajarían de un modo articulado, directores que consensuarían sus proyectos institucionales y supervisores que acompañarían a cada escuela, que se conectarían con otras y que garantizarían la equidad en su distrito. Al escribir estas palabras, no dejamos de reconocer que existen la rotación docente y directiva, el ausentismo docente y de los alumnos, y sabemos que estas situaciones perjudican un trabajo articulado, sistemático e integral.

[6] Los catalizadores son sustancias químicas que afectan la velocidad de reacción de un proceso químico, en esta misma línea, creemos que los supervisores pueden afectar los tiempos en los que se den los procesos de mejora en las escuelas.

Por otro lado, debemos ser conscientes de que todo cambio o innovación es lento, pero no imposible. Para ello, no hay que perder el foco. Ustedes, como supervisores, tal vez, deban pelear contra la visión *mágica* del cambio. Y para ello, primero, es necesario que puedan reconocer que el proceso de profesionalización y cambio de las escuelas es complejo y lleva tiempo. También deberán estar preparados para la resistencia que todo cambio genera. Esto es natural que suceda cuando se comienza a implementar una innovación en una organización. Y por eso, un posible mecanismo podría ser comenzar a implementar los cambios con un grupo reducido de docentes en la escuela y, a medida que se perciban los efectos positivos de estas prácticas y se tengan buenos resultados para mostrar, se podrá ir incorporando a los docentes más reacios al cambio o a los más conservadores en sus prácticas (Stoll y Fink, 1999).

Asimismo, hemos observado que es importante ser cuidadosos en la manera en que se fija la dirección del cambio y en el modo en que se la comunica. Dialogar y llegar a una visión compartida con la escuela de hacia dónde se quiere ir puede ser un buen comienzo para superar las resistencias que todo cambio siempre genera. Al escribir esta recomendación, recordamos el concepto de "bajón de la implementación" que desarrolla Fullan (en Furman y Podestá, 2009). El autor reconoce, al menos, tres momentos en el proceso de mejora. En un principio, todo marcha lentamente y los participantes no logran percibir los cambios. Transcurrido un tiempo, se produce una depresión, lo que él llama "bajón de la implementación". Este es un momento de gran incertidumbre para la institución: los docentes y directivos se replantean si deben volver sobre sus pasos o si continuar trabajando para la mejora. De a poco, algunos pequeños cambios comienzan a ser percibidos; y esto los alienta a seguir porque pueden ver que, finalmente, el esfuerzo comienza a dar sus frutos. Una vez que esto sucede, la confianza se restablece, y los cambios se vuelven cada vez más significativos.

Desde el rol de la supervisión, se podría contribuir estimulando una mentalidad inductiva y bajando los niveles de lo que Fullan (óp. cit.) llama "nuestra omnipotencia", así se permitiría que la escuela aceptase con mayor facilidad la mirada externa de un profesional de la educación. Además, se puede estimular una cultura de la colaboración, proponiendo que los docentes y directivos de escuelas del mismo nivel trabajen en forma conjunta y realicen evaluaciones cruzadas, observaciones de clase entre pares y todo tipo de iniciativa que los ayude a desarrollar una visión más amplia de su profesión, y que contribuya también a mejorar sus prácticas de aula y de gestión institucional de toda la escuela. Muy lentamente, las escuelas de un mismo

distrito comenzarían a trabajar en red. Vale aclarar que hemos conocido supervisores que trabajan de esta manera, a pesar de los obstáculos organizativos que esto representa.

Así no sólo se beneficiarían todas las escuelas, sino que mejoraría la calidad de la educación de todos los alumnos de la localidad. Y si todos hacemos lo mismo, mejoraremos el sistema educativo. Hay que comenzar por romper con la idea del docente trabajando solo en el aula; y el director, solo en su escuela. Todos podemos aprender de otros si estamos listos para trabajar en equipo.

A modo de cierre, queremos repasar sintéticamente cuáles son las acciones por las que consideramos que el supervisor se convierte en un actor clave:

- Brindar apoyo y acompañamiento pedagógico y administrativo a las escuelas.
- Supervisar la tarea pedagógica y administrativa.
- Funcionar como nivel intermedio entre las políticas centrales y las escuelas.
- Garantizar la justicia educacional en las escuelas a su cargo.

Estas ideas se retoman en el primer capítulo, de Silvina Gvirtz y María Victoria Abregú, donde cada uno de estos temas son desarrollados con mayor detalle y profundidad.

A partir de lo expresado, nos pareció oportuno compartir con ustedes el modelo de trabajo. Elegimos el escocés por su coherencia, actualidad y sistematización, también, por el rol que ocupa la escuela en el proceso. Asimismo, les presentamos parte de una herramienta de evaluación institucional utilizada, desde hace varios años, en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Esto nunca buscó reemplazar la supervisión, sino más bien, complementar su tarea para que las escuelas mejoren.

## Modelos de evaluación

Hace tiempo, Isabel McGregor decía en un reportaje que se le hizo en una de sus visitas a la Argentina: "Hay que buscar mejorar para que la educación sea adecuada a lo que está ocurriendo, no a lo que ya ocurrió. Para lograr eso, se necesitan herramientas para analizar en detalle lo que están haciendo para ver dónde instalar mejoras y estrategias para apoyar a los docentes que trabajan muy duro y necesitan el asesoramiento adecuado" (*Página 12*, 2005).

Este comentario nos ayuda a introducir el modelo de evaluación escocés que nos interesa presentarles. En Escocia, existe una institución que se llama

*Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE)*[7] que congrega a todos los supervisores de su sistema educativo y tiene por objetivo principal promover un desarrollo sostenido de los estándares de calidad y los logros de todos los estudiantes del sistema. La HMIE tiene la responsabilidad de evaluar todo tipo de institución educativa en todos los niveles en los que está organizado el sistema. A su vez, se encarga de publicar datos de interés respecto del desempeño de cada institución, incluyendo el grado de protección de los niños. Salvando las diferencias con el caso nacional, en cuanto a la estructura funcional a la que deben responder estos supervisores[8], lo que nos interesa particularmente de este caso es la combinación que han desarrollado entre lo que sería la *inspección* o *la evaluación externa* que efectúan los supervisores y la *autoevaluación* que realiza cada institución. Esta modalidad ha demostrado ser muy eficiente en Escocia para levantar los estándares de calidad de su educación. El documento que resume gran parte de esta práctica se llama *How good is our school?*[9]. Básicamente, contiene siete áreas clave en las que se focaliza la evaluación. Evaluación que no sólo los supervisores realizan, sino con la que cada escuela cuenta para poder autoevaluarse de forma regular. Las áreas entonces son:

- Currículum.
- Logros de aprendizaje de los estudiantes.
- Enseñanza y aprendizaje.
- Apoyo a los estudiantes.
- Clima.
- Recursos.
- Gestión, liderazgo y garantía de calidad.

Estas áreas clave conforman los aspectos centrales que ellos consideran que toda buena escuela debiera cuidar. A su vez, cada una de estas áreas está constituida por un número de indicadores y descriptores de desempeño que permiten hacer un diagnóstico de la situación en la que se encuentra la institución.

---

[7] Para poder comprender mejor este modelo de evaluación, es preciso saber que el sistema educativo escocés tiene un *Primer Ministro*, que es responsable frente al *Parlamento* por el desarrollo del sistema educativo en su conjunto, el sistema de supervisión de la educación y su regulación normativa. El Primer Ministro es asesorado en su tarea por distintos organismos, entre los cuales, se encuentra Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE). Esta última es una agencia del Poder Ejecutivo escocés que opera con independencia e imparcialidad, reportando directamente al Primer Ministro. Su sitio web oficial es <http://www.hmie.gov.uk/>.

[8] En Escocia, el supervisor debe encargarse de evaluar cada escuela y tiene un equipo de técnicos que se abocan a hacer la apoyatura pedagógica que requieren las instituciones escolares. En la Argentina, en cambio, se espera que el mismo supervisor cumpla la función de control administrativo y de asesoramiento técnico-pedagógico al mismo tiempo.

[9] El material completo puede ser consultado en el sitio web < http://www.hmie.gov.uk/Generic/HGIOS>.

Por ejemplo, para el área Enseñanza y aprendizaje, se observa: *la calidad del proceso de enseñanza, la calidad del aprendizaje de los alumnos, la satisfacción de las necesidades de los alumnos, la evaluación como parte de la enseñanza y la comunicación con los padres de familia*, entre otros. Para evaluar el desempeño de cada indicador, se utilizan cuatro niveles, que van desde el muy bueno, bueno, justo hasta el insatisfactorio. Esta modalidad e instrumento es compartida y conocida por las escuelas; y se ha logrado que estas incorporen dichos aspectos a su planificación de trabajo.

A su vez, el documento *How good is our school?* contiene tres preguntas básicas que guían el proceso de autoevaluación que acompaña esta otra evaluación más específica:

- ¿Cómo está la escuela?
- ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Qué vamos a hacer ahora?

Estas preguntas permiten que la escuela reconozca sus fortalezas, identifique las áreas donde es necesario mantener las buenas prácticas, determine aquellas que precisan ser mejoradas y elabore un plan de acción a partir del diagnóstico realizado con los datos concretos que le aporta la evaluación de las áreas clave sobre la realidad de la institución. Ustedes podrán leer que María Victoria Abregú, en su capítulo "El *Plan de Mejora Institucional* desde la supervisión", desarrolla estas tres preguntas, pero con las especificidades propias de la Argentina. Junto con el instrumento que utilizan los supervisores, estas preguntas permiten reafirmar lo que bien sostiene McGregor: "Si la escuela sabe concretamente todo lo que debe saber de sí misma, si la autoridad escolar sabe lo que tiene y lo que falta, realmente, no sólo en términos de quejarse acerca de la política central o protestar contra el ministro por los niveles salariales, entonces se negocian las mejoras en base a lo que hay y lo que se puede obtener" (*Página 12*, 2005). Al dotar de estos instrumentos a las escuelas y lograr que incorporen a la dinámica escolar una política sistemática de evaluación y autoevaluación de su rendimiento, se logra que la institución escolar esté mejor preparada para la visita del supervisor. Incluso, la escuela puede aprovechar mejor esa visita ya que tiene más claridad respecto de las áreas en las que encuentra mayores dificultades y puede consultar al supervisor sobre cómo abordarlas.

Por otro lado, la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés ha desarrollado un modelo de evaluación institucional para las escuelas de la Argentina que lo soliciten. Nuevamente insistimos, esto no puede reemplazar la supervisión, sino que espera ser una oportunidad de reflexión y aprendizaje para

la institución educativa que se está autoevaluando. Por esto, la evaluación y el informe que se entregan a la institución se hacen sobre la base de aquello que la escuela se propone o dice que desea ser, es decir, se evalúa el desempeño de la escuela en función de su proyecto institucional. Para ello, siempre se le pide a la escuela que se tome un tiempo para autoevaluarse a partir de pautas claras, de la generación de información, de la sistematización de las encuestas. Luego, la escuela reflexionará sobre ello antes que el equipo evaluador la visite.

Durante su visita, los evaluadores focalizan su análisis de la situación particular de la institución a partir de los datos y de la información que surjan de las siguientes fuentes (solicitadas con anterioridad): *el ideario institucional, el plan de desarrollo, el organigrama, el presupuesto y la distribución de recursos, el aspecto edilicio, los indicadores sobre el equipo docente, las encuestas de autoevaluación, el sistema de sanciones y premios, el sistema de asistencia; los manuales departamentales (programas, materiales, reuniones, minutas, política de tareas, observación de clases); horarios con el detalle del número de horas, áreas y cursos existentes, tanto curriculares como extracurriculares; libros, CD, videos y demás recursos bibliográficos o tecnológicos disponibles, los currículum, las planificaciones docentes, el plan institucional de evaluación, las calificaciones internas y los resultados de los exámenes internacionales*, si existieran. Todo este material se triangula con entrevistas de los evaluadores a padres, docentes, alumnos, ex alumnos, directivos, jefes de departamento, personal auxiliar; también con observación de clases y con un análisis que los evaluadores realizan de cuadernos/carpetas de los alumnos.

Con anterioridad, se envían a la escuela los instrumentos que serán utilizados; y se le pide al directivo que los comparta con los docentes para que se compenetren en el conocimiento de los aspectos en los que se va a evaluar y para que puedan reducirse los niveles de ansiedad que este tipo de instancias generan. Por último, se analizan todos los datos conforme a cuatro ejes: la Organización, los Docentes, los Alumnos y el Currículum. De este modo, se logra proveer un *informe objetivo* a la institución que le facilite la toma de decisiones a fin de mejorar su oferta educativa, maximizar sus recursos y mejorar sus logros académicos *a partir de su proyecto educativo*.

Uno de los mecanismos que ha resultado muy efectivo en los procesos de mejora escolar es la implementación sistemática de políticas de observación de clase. A continuación, les presentamos el contenido de una planilla de observación de clase que utilizamos durante este proceso. Como podrán ver, ella se encuentra organizada por áreas. Cada una de estas tiene ciertas preguntas orientadoras sobre los aspectos que consideramos clave a la hora de observar una

clase. La observación de clase puede ser utilizada tanto por el inspector en sus visitas a la escuela como por el directivo, ya que hemos visto que, cuando se adopta una política sistemática y ordenada de observación de clases en las escuelas, rápidamente, la escuela mejora.

## Planilla de observación de clase

| A. Organización de clase |
|---|
| La clase, ¿cuenta con un comienzo efectivo?<br>La clase, ¿denota una planificación apropiada?<br>Los objetivos, ¿son claros y explicitados?<br>¿Se observa un eficaz manejo del tiempo?<br>La clase, ¿incluye transiciones y coherencia entre las actividades?<br>La clase, ¿cuenta con un cierre efectivo? |
| **B. Recursos** |
| La utilización del espacio físico y la disposición de los bancos, ¿son apropiadas para la tarea?<br>¿Hay exhibición de trabajos en el aula?<br>¿Se utilizan convenientemente los recursos materiales?<br>¿Se adecuan los recursos utilizados a los objetivos de la clase? |
| **C. Contenidos** |
| El docente, ¿demuestra un dominio apropiado del tema?<br>El nivel, ¿es adecuado para el grupo?<br>¿Existe una articulación entre los aprendizajes previos y los futuros?<br>¿Vincula el trabajo de la clase con temas de la vida diaria?<br>¿Vincula el trabajo de la clase con otras áreas del currículo? |
| **D. Clima de la clase** |
| El clima de la clase, ¿contribuye al trabajo propuesto?<br>¿Se observa un vínculo docente-alumno basado en el respeto?<br>El docente, ¿fomenta la confianza y autoestima de los alumnos?<br>Los alumnos, ¿están motivados, interesados y participan en la clase? |

| E. Manejo del grupo |
|---|
| ¿Existen pautas claras y comunicadas respecto de lo que se espera de los alumnos en la clase, tanto cognitiva como actitudinalmente?<br>Los alumnos, ¿aceptan la autoridad del docente?<br>¿Se manejan los conflictos, evitando las situaciones que imposibilitan el trabajo propuesto?<br>El docente, ¿respeta y alienta la participación de los alumnos? |
| **F. Aspecto pedagógico didáctico** |
| ¿Existe claramente una relación entre los objetivos propuestos, las técnicas y las actividades?<br>¿Se propone una variedad de actividades adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos?<br>El docente, ¿alienta y estimula el aprendizaje?<br>El docente, ¿facilita la construcción del aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos?<br>¿Se provee el tiempo necesario para el aprendizaje en función del grupo y adecuándose a sus expectativas?<br>¿Se fomenta la autonomía del alumno?<br>¿Se contempla la diversidad dentro del aula?<br>¿Se fomenta el aprendizaje cooperativo? ¿Y el trabajo en equipo?<br>El docente, ¿coteja la comprensión del tema a través de preguntas adecuadas? |

Invitamos a los supervisores a analizar esta herramienta y a generar otras planillas de observación de clase para observar y evaluar las prácticas pedagógicas. Compartimos también algunas acciones, que sabemos tienen un efecto positivo tanto en el proceso como en el resultado:

- Construir junto a los docentes y directivos la planilla de observación de clase que se ha de utilizar en su institución a partir del consenso en cada escuela.
- Definir y comunicar los mecanismos de su implementación con los docentes y directivos antes de ponerla en práctica para evitar el efecto sorpresa o de *control*.
- Promover las prácticas de observaciones entre pares para posibilitar el intercambio de buenas prácticas y la reflexión docente.
- Hacer una devolución, que destaque los aspectos positivos que se han de

sostener y los aspectos débiles para trabajar, estableciendo tiempos para efectuar los cambios propuestos. Luego, definir junto al docente y al directivo una nueva fecha de observación a fin de poder analizar los progresos alcanzados.

Junto con las observaciones de clase, se analizan también las planificaciones diarias, anuales y los cuadernos de clase de los alumnos.

Si bien hemos conocido supervisores que trabajan de esta manera con sus escuelas, también sabemos que esto, inicialmente, puede resultar una práctica forzada mientras la van leyendo o, incluso, cuando intenten implementarla en sus escuelas. Sin embargo, una vez que verifiquen y descubran que estas prácticas les permiten identificar clara y sistemáticamente aquello que cada escuela alcanzó en un ciclo y lo que no se pudo lograr, así como determinar las causas del éxito o del fracaso, reconocerán el valor educativo de esta herramienta para acompañar a las escuelas en el camino de la mejora. Si en las escuelas se logra instalar mecanismos de autoevaluación sistemática, seguramente, la institución educativa estará mejor preparada para recibir las visitas de los supervisores e, incluso, podrá enriquecerse y mejorar su evaluación externa.

Nuevamente, a modo de aclaración y con el mayor de los respetos, sabemos que existe la evaluación por parte de la supervisión. Lamentablemente, muchas veces, aquella está muy enfocada en los procesos administrativos, que son importantes, pero no únicos. Necesitamos una escuela fortalecida; y eso se logra con el acompañamiento de la supervisión.

## Estructura y contenido de los capítulos

En los capítulos que siguen, podremos apreciar que son muchos los aportes que este profesional de la educación, el supervisor, puede y debe brindar a la comunidad educativa. Dentro de este marco, entendemos el rol de la supervisión como una tarea compleja, cuya responsabilidad mayor es articular las demandas provenientes de los niveles centrales y las instituciones educativas (Gvirtz, 2008a), orientando su campo de acción hacia la promoción y evaluación de proyectos institucionales, la intervención indirecta en la institución escolar a través del trabajo con los directivos y el desarrollo de proyectos educativos. Todas estas tareas involucran múltiples dimensiones y un alto margen de imprevisibilidad, propio de toda actividad social. De este modo, es esencial que los supervisores sigan creciendo en su rol para poder no sólo asesorar a las escuelas, sino también, colaborar con ellas en la definición de una misión, una visión compartida, un plan estratégico con objetivos y con definición de responsables

para cada tarea, entre otros fines. Creemos en la centralidad del rol de los supervisores como promotores de la planificación y autoevaluación en las escuelas. Además, esto permitiría que no sólo el supervisor evaluase el desempeño de la escuela y que esta lo viviera como un *control externo*, sino que la misma institución escolar pudiera saber dónde se encuentra en relación con lo planificado y en consecuencia, pudiera ajustar sus decisiones futuras.

La informatización de las escuelas del sistema educativo es un aspecto importantísimo en el que también debemos trabajar para mejorar. Incluso, si nos permitimos soñar por un momento, debiéramos apuntar que, en un mundo ideal, el supervisor pudiera trabajar con un sistema de indicadores de gestión informatizado que le brindase información de todas sus escuelas al instante. Esto se lograría con una computadora en cada escuela y en la supervisión, con conexión a Internet y con un programa de gestión específico que permitiese que todas las escuelas se conectaran entre sí y con su supervisor a través de una red virtual.

Finalmente, para trabajar en un plan de mejora —les recomendamos leer el capítulo de María Victoria Abregú "El *Plan de Mejora Institucional* desde la supervisión"—, no olviden "pararse" desde las fortalezas de la institución como "palanca" (Senge, 1994) a fin de construir nuevas alternativas de mejora continua, dejando capacidad instalada en la escuela. Confiamos en que este es el modo para lograr el fortalecimiento escolar al que nos referimos.

En esta misma línea, las reflexiones que los distintos especialistas presentan en los trabajos de este libro buscan acompañarlos en su gestión alentándolos a que se animen a potenciar las capacidades de sus escuelas, empleando la autoridad que su rol estratégico de supervisores integrales del sistema educativo nacional les brinda.

En el primer tramo de los capítulos del libro, bloque denominado "El acompañamiento a la gestión del supervisor", Silvina Gvirtz y María Victoria Abregú nos invitan a pensar en una nueva concepción de escuela, de los saberes, de la gestión e, incluso, de la supervisión en el marco de lo que se conoce como las *sociedades del conocimiento*. Se refieren, en primer lugar, al rol tradicional del supervisor, el cual se conocía por la mera ejecución de políticas diseñadas en el nivel central y el control de las escuelas. Luego, las autoras sostienen que el sistema educativo se encuentra en una etapa de transición desde el modelo tradicional de enseñanza hacia uno nuevo. Y, en el escenario actual de creciente incertidumbre para el sistema educativo, reconocen que el rol del supervisor es clave, en tanto que debe no sólo ejercer un control pedagógico y administrativo, sino además, brindar apoyo y acompañamiento pedagógico y administrativo a las escuelas. También debe supervisar la tarea pedagógica y administrativa, al mismo tiempo que desempeñarse



como nivel intermedio que medie entre las políticas centrales y las demandas de las instituciones escolares. Y por último, el supervisor debe garantizar la justicia educacional en las escuelas a su cargo. Esta investigación también desarrolla los modos en que estas funciones se debieran ejercer y aquellos roles que son deseables de ser asumidos por los supervisores para que las instituciones escolares puedan adaptarse al contexto actual.

Una vez presentadas estas reflexiones respecto del rol y las funciones del supervisor, con María Victoria Abregú, revisaremos en forma completa el *Plan de Mejora Institucional*. La autora desarrolla aquello que entiende por planificación, a la vez que especifica el significado de la mejora y lo distingue de un mero cambio. Introduce el término *estrategia*, que cobra sentido en contextos de complejidad creciente como el actual. Esto le permite distinguir la planificación tradicional de la planificación estratégica. Uno de los aportes centrales de Abregú pretende ser la utilización del pensamiento estratégico para llevar adelante el proceso de mejora dentro de una institución, que como se verá luego, incluye el plan de acción que está escrito, pero lo trasciende. A continuación, la autora nos detalla los componentes básicos para elaborar un plan de este tipo a mediano y largo plazo, y distingue este proceso por etapas. Así introduce una serie de nociones, como la *misión*, la *visión*, los *indicadores de gestión cuantitativos* y *cualitativos*, que nos brindan la información necesaria para hacer un buen diagnóstico sobre la situación real en la que se encuentra la escuela. Esto nos habilita a una toma de decisiones con la información necesaria sobre la mejor estrategia que pueda adoptarse. Pero el proceso no termina allí, sino que debe desarrollarse una evaluación permanente de las acciones, es decir, que el monitoreo se vuelve fundamental para este proceso de aprendizaje y fortalecimiento institucional que desarrolla la escuela. Si bien esta reflexión tiene un alto contenido teórico, las planillas, los ejemplos y las actividades que se plantean son fáciles de llevar a la práctica.

En el capítulo siguiente, Inés Aguerrondo advierte que, en varios países, muchas reformas educativas se han centrado en el rol de la gestión y del personal directivo de la escuela. Sin embargo, se ha trabajado muy poco en la supervisión dentro de este proceso de cambio escolar. En este sentido, la autora reconoce el importante lugar que ocupan los supervisores como reguladores del adecuado funcionamiento del servicio educativo. Y por tanto, a través de un recorrido por los diferentes momentos del desarrollo histórico de la educación, su investigación nos permite reflexionar de manera conjunta sobre la constitución y los cambios de función que sufrió la inspección/supervisión en cada uno de esos momentos. Pasaremos entonces por las tres etapas que I. Aguerrondo

distingue: la del inspector hasta mediados del siglo xx, la del supervisor hasta fines del siglo xx y, por último, la alternativa que se presenta en el contexto actual del siglo xxi, de un supervisor entendido como facilitador, auditor y orientador.

Después de citar algunos ejemplos de modelos de otros países, es evidente que el supervisor debe dejar de trabajar en forma aislada y adoptar algunas prácticas que lo ayuden a operar en esta realidad actual compleja, en función de su nuevo rol en el siglo xxi. Algunas herramientas que recomienda la autora para superar el trabajo en soledad son: las comunidades de práctica, la conformación de círculos de calidad y el acompañamiento a directivos, entendiendo este medio como un camino activo de capacitación, entrenamiento y cambio cultural. Además, hay otras cuestiones, como la evaluación y el monitoreo, que pueden abrir espacios de diálogo si se comparten criterios de calidad entre todos los supervisores, y entre estos y sus escuelas. Con todo, es intención de la autora presentarnos algunas herramientas y reflexiones desde donde comenzar a pensar cómo hacer para reformular la función del supervisor a fin de llenarla de contenido pedagógico.

Bernardo Blejmar vuelve sobre la idea, desarrollada anteriormente en esta introducción, de que el supervisor es o puede ser una amenaza o una oportunidad para la institución escolar en esta situación de cambio. Con el esbozo de las nueve amarras conceptuales, la intención del autor es ayudar a aumentar las competencias del supervisor para poder enfrentar los problemas organizacionales de las escuelas, como una suerte de facilitador institucional. Introduce aquí los conceptos de *sujeto, actor* y *observador (SAO)* competente, y sostiene que la educación hoy ya no debe concentrarse tanto en transmitir los saberes históricos, sino que debe formar en competencias para que cada uno pueda medirse y confrontarse con sus propios problemas. En líneas generales, las amarras significan que no existen problemas independientemente de su contexto y que la intensidad de ellos, muchas veces, está directamente relacionada con nuestra capacidad de respuesta. Dominar esto nos permite comprender mejor los problemas propios y ajenos. A su vez, es preciso que, al reconocernos como parte de un problema, también seamos parte de su solución, aun cuando para nosotros sea imposible solucionarlo solos y debamos recurrir a otras personas; con todo, en ese caso, será nuestra responsabilidad hacerlo para que el problema se solucione. Hacerse cargo de los problemas e involucrarse en su solución también implica ver y anticiparse para evitar que la complejidad del problema escale y sea cada vez más difícil de solucionar. No olvidemos que todo problema surge dentro de sistemas sociales complejos y que, según cómo sea enunciado el problema, resultará el cómo se piensen sus posibles soluciones y limitaciones. En este sen-

tido, debemos tener en cuenta que, muchas veces, el autor sostiene: "nos limitan menos las situaciones que es preciso trabajar que las interpretaciones que les damos". Estos y otros consejos de Blejmar apuntan a permitirnos nuevas formas de pensar los problemas y sus soluciones para que podamos continuar trabajando y mejorando nuestra práctica diaria en compañía de otros.

Todo proceso de cambio y problema presenta distintas situaciones de conflicto. Pero no siempre esto debe ser entendido como algo negativo sino que, como se menciona en el libro de Stoll y Fink (1999), el conflicto puede resultar saludable y productivo si se lo maneja de manera adecuada. Para ello, debemos contar con estrategias específicas y entrenarnos en su utilización.

Ana Prawda nos guiará en la resolución de conflictos y en la prevención de la violencia en la escuela, en el marco del rol del supervisor. La autora nos presenta algunas nociones básicas relativas al modelo de "Mediación escolar sin mediadores" para que, desde el rol de supervisores, podamos acercarlo a las escuelas. Lo positivo de este modelo es que permite que los supervisores se capaciten en técnicas y estrategias de comunicación, especialmente aportadas por la mediación y que, a su vez, transfieran este conocimiento a directivos, docentes e, incluso, a los gabinetes escolares, y que estos a su vez, puedan enseñarlo a los alumnos. La resolución de conflictos y las técnicas de mediación son esenciales tanto para poder generar un buen clima en el aula y mantenerlo, a fin de contribuir a la buena relación en la sala de maestros, así como para que los directivos y maestros puedan mantener el buen trato con los padres y las familias de la escuela, e incluso, para que los supervisores sepan cómo atender las quejas y los reclamos que reciben a diario de los distintos miembros de la comunidad educativa. A través de algunos ejemplos y consignas, Prawda trabaja algunas habilidades sociales que enseña este modelo, por ejemplo: la escucha activa, el parafraseo, los consensos y acuerdos, entre otras.

A lo largo de la introducción de este libro, hemos mencionado la importancia del rol integral del supervisor y, en este sentido, nos parecía significativo incluir el desarrollo de algunos enfoques pedagógicos particulares dentro de la línea del constructivismo, además de aquellos enfoques de gestión desarrollados en los capítulos anteriores.

En el segundo bloque de capítulos de este libro, tramo que denominamos "Las herramientas para el asesoramiento pedagógico", quisimos compartir con ustedes algunas prácticas de enseñanza que se adaptan a las demandas actuales del mundo laboral y social. Hoy se espera que nuestros jóvenes sean innovadores, creativos, flexibles, capaces de resolver problemas, que sean responsables y comprometidos, que colaboren en el lugar de trabajo y que puedan desempe-

ñarse correctamente trabajando en equipos, entre tantas cosas. "Por eso, para captar la novedad y la complejidad de las cosas sociales del presente, se requiere un esfuerzo de aprendizaje de nuevos lenguajes y nuevos modos de ver la realidad" (Tenti Fanfani, 2008:19). Las reseñas de los temas que se abordan en este bloque intentan ayudarnos en este camino.

En primer lugar, Rebeca Anijovich presenta uno de los desafíos con que se enfrentan los sistemas educativos y las escuelas de hoy: reconocer y atender los distintos tipos de diversidades que representan los alumnos dentro de una institución educativa. Pero su exposición nos ayuda no sólo a reconocer la diversidad, sino que nos da pautas de cómo planificar y trabajar con la diversidad en el aula y en las escuelas, reconociendo también la diversidad de docentes y directivos en cada una de ellas. Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas utilizando estrategias diferenciadoras para que todos logren el dominio de lo básico en una medida aceptable. En su análisis, se incluye la enunciación de algunas tensiones que pueden surgir del trabajo con este enfoque, ya que esta modalidad afecta al entorno educativo. Y nos da la pauta de aquello que debemos observar en cada escuela/aula junto con algunas ideas para continuar trabajando con vistas al futuro, con esta estrategia pedagógica.

Silvia Clara Mora será la encargada de introducirnos en el marco teórico de la enseñanza para la comprensión y nos plantea como desafío institucional su inclusión en el proyecto didáctico. Aquí sabremos que no alcanza simplemente con "recibir información o ideas", sino que el aprendizaje para la comprensión necesita de "aprender haciendo" y poniendo en práctica la capacidad de pensar y actuar flexiblemente, transfiriendo el conocimiento adquirido a situaciones nuevas. La autora nos habla de los distintos niveles de comprensión para promover el uso activo del conocimiento y para ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices autónomos. A esto, se suman los desempeños de *comprensión que Mora desarrolla* y *la utilización* de la *evaluación diagnóstica* continua como herramienta para poder realizar un permanente diagnóstico del avance de los alumnos en la comprensión de un tema determinado. Esto le permite al docente dar una retroalimentación clara y precisa al desempeño de cada alumno, lo que mejora así su comprensión. Como sostiene la autora, debemos animarnos y retarnos a cambiar el statu quo, asumiendo ciertos riesgos para mejorar a diario las estrategias de enseñanza y el desempeño del rol docente, directivo y del supervisor escolar.

Finalmente, Ivonne Slater de Roberts, Moira Lutteral de McCallum y Patricia Brignone de Pouiller nos muestran cómo el trabajo en pequeños grupos con los alumnos potencia su capacidad de aprendizaje y permite que ellos desarrollen

capacidades intrapersonales e interpersonales, que los preparan para la vida fuera de la escuela.

El aprendizaje cooperativo es un recurso muy valioso para acercar a los docentes e, incluso, a los directivos, y permite comprender que todo sujeto puede más en colaboración con otros y que, muchas veces, resulta más sencillo resolver problemas en conjunto, sobre todo, en situaciones tan complejas y dinámicas como las que nos presenta el mundo hoy. Al trabajar con las escuelas, el supervisor debiera tener presente que los esfuerzos cooperativos dan como resultado las metas compartidas, el beneficio mutuo, el reconocimiento del aporte único de cada miembro, el orgullo y la pertenencia frente a los resultados obtenidos (Johnson y Johnson, 1999). El trabajo en grupo de forma cooperativa permite que los sujetos se transformen en agentes activos de su propio aprendizaje. Luego de ver y analizar algunas de las ventajas de esta práctica, se trabajará sobre su implementación. Las autoras acompañan la reflexión teórica de esta práctica con actividades y ejemplos concretos de su aplicabilidad en el aula.

Deseamos que estas lecturas se conviertan en un lugar de encuentro y enriquecimiento para todos ustedes. Esperamos que disfruten este libro tanto como nosotros lo hemos hecho y hemos aprendido en cada uno de los encuentros compartidos con los supervisores.

# Bibliografía


Aguerrondo, Inés (2008): "Cómo gestionar la mejora del sistema educativo. Apuntes para innovar en la supervisión" (seminario para Supervisores, Universidad de San Andrés).

Beech, Jason (2005): "Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación", *Quaderns digitals*, núm. 38 [en línea]. Disponible en <http://www.quadernsdigital.net>.

— y Marina Larrondo (2005): "Sociedad del conocimiento y educación. ¿Qué le queda a la escuela?", Anuario del Colegio San Ignacio (Río Cuarto, Córdoba).

Blejmar, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bolívar, Antonio (2001): "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, centros o aula", *Organización y Gestión Educativa* (Madrid), núm. 4 (julio-agosto).

Brunner, José (2000): *Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información*. Santiago: PREAL.

Castells, Manuel (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol 1: La Sociedad Red. Madrid: Alianza.

Drucker, Peter (1993): *La sociedad poscapitalista* (trad. María Isabel Merino Sánchez). Buenos Aires: Sudamericana.

Furman, Melina y María Eugenia de Podestá (2009): *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.

Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE) (1998) Reporte publicado en el mes de septiembre.

Gvirtz, Silvina (comp.) (2008a): *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Aique.

— (2008b): Presentación del Proyecto Escuelas del Futuro (PEF). Universidad de San Andrés.

GVIRTZ, Silvina (2008c): "De la inclusión a la justicia educacional: la educación como un derecho" (seminario de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés).

— *El desafío de construir una buena escuela.* (Sin publicar).

— y María Eugenia de PODESTÁ (comps.) (2004): *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza.* Buenos Aires: Granica.

— y María Eugenia de PODESTÁ (comps.) (2007): *Mejorar la gestión directiva en la escuela.* Buenos Aires: Granica.

JOHNSON D. W., y R. T. JOHNSON (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: Aique.

MINTZBERG, Henry (1990): *Diseño de organizaciones eficientes.* Buenos Aires: El Ateneo.

*Página 12* (2005): "En educación, el cambio viene desde adentro" [en línea]. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-50200-2005-04-25.html> (entrevista a Isabel McGregor).

REICH, Robert (1993): *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI.* Buenos Aires: Vergara.

ROMÁN Pérez, Martiniano (2007): "Refundación de la Escuela desde el aula en el marco de la sociedad del conocimiento" (conferencia dictada en el campus de la Universidad de San Andrés con la colaboración de Edelvives.).

SAVATER, Fernando (1997): *El valor de educar.* Barcelona: Ariel.

SENGE, Peter (1994): *La quinta disciplina.* Barcelona: Granica.

STOLL, Louise y Dean FINK (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Barcelona: Octaedro.

TEDESCO, Juan Carlos (2005): *Opiniones sobre política educativa.* Buenos Aires: Granica.

TENTI FANFANI, Emilio (comp.) (2008): *Nuevos Temas en la Agenda de la Política Educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI.

THUROW, Lester (1992): *Head to Head: The Coming Economic Battle.* Nueva York: William Murrow and Company.

TOFFLER, Alvin (1990): *Powershift.* Nueva York: Bantam Books.

WAGNER, Tony (2008): *The Global Achievement Gap.* Nueva York: Basic Books.

**Sitios web recomendados**

Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE): <http://www.hmie.gov.uk>.
Partnership for 21st Century Skills: <http://www.21stcenturyskills.org>.




# **Bloque 1:** El acompañamiento a la gestión del supervisor



CAPÍTULO 1

# Propuestas para el desarrollo integral de la supervisión

Silvina Gvirtz y María Victoria Abregú

## Una función primordial

Hace tiempo que afirmamos que el supervisor resulta un actor fundamental para pensar los procesos de mejora escolar. Históricamente, el supervisor era considerado un *intermediario* entre las políticas públicas y las escuelas. Nosotros, por el contrario, lo consideramos un *nivel intermedio clave* porque su lugar y el conocimiento de su territorio le permiten adaptar las políticas a las necesidades de su jurisdicción y, al mismo tiempo, redefinir las demandas que recibe de sus escuelas. En este sentido, el supervisor desempeña una función primordial que puede contribuir fuertemente al logro de la *justicia educacional*, que sigue siendo la asignatura pendiente de nuestro sistema educativo.

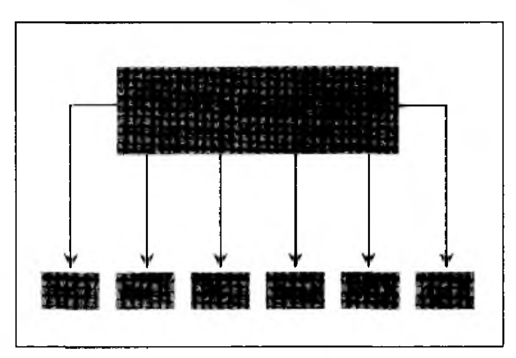
En este capítulo, nos proponemos realizar algunas reflexiones teóricas y, también, brindar algunas herramientas para el supervisor escolar, un rol hasta ahora algo descuidado en las propuestas de mejora de la escuela, en los textos educativos, en las propuestas de capacitación. Una función que durante mucho tiempo fue ejercida por quienes no han tenido el acompañamiento necesario, y a los que queremos devolverles hoy, el reconocimiento de una tarea compleja, pero con gran poder de impacto, ofreciéndoles espacios de capacitación y reflexión pensados especialmente para ellos.

## El rol tradicional del supervisor

Históricamente, el supervisor era percibido como un ejecutor de políticas diseñadas *desde arriba*; y su función primordial se basaba en el *control* de las instituciones educativas que tenía a su cargo. En algunas épocas, incluso, era un actor temido cuya visita a las escuelas, al tiempo que asustaba, se limitaba a

pedir las planificaciones y carpetas al día, y las circulares actualizadas. El foco estaba puesto en los aspectos burocráticos de la escuela: planillas, libro de temas, asistencias, etcétera. Poco importaba si la escuela tenía necesidades concretas que satisfacer o si había dificultades institucionales que requerían algún tipo de acompañamiento o de intervención específica. El fin de las visitas a las escuelas era supervisar y controlar que los papeles estuvieran al día. La relación de las instituciones hacia la supervisión escolar, por su parte, se limitaba a entregar los datos y las planillas, solicitadas en tiempo y forma, muchas veces, sin analizarlas previamente, y otras, sin encontrarles utilidad para mirarse como escuela.

Por otra parte, el supervisor no tenía en general una visión territorial de su distrito, sino una mirada individual sobre cada una de las escuelas y abordaba la relación con cada institución en forma aislada, tal como lo representa el siguiente gráfico.



## Los nuevos tiempos

Esta imagen tradicional del supervisor como mero *ejecutor* o *agente controlador*, afortunadamente, ha ido transformándose con el tiempo y, en la actualidad, parece insuficiente pensarlo en esos términos. Los tiempos han cambiado, y estamos frente a una sociedad que requiere cada vez más de la escuela y de todos los actores educativos, incluido el supervisor.

Estamos atravesando las que se denominan *sociedades del conocimiento*, dado que el conocimiento pasa a ocupar un lugar fundamental como factor primordial de producción: su desarrollo y la velocidad de su intercambio es tal que, por primera vez en la historia, se ha transformado en un requerimiento indispensable para producir (Gore, 2004). Algunos factores caracterizan esta nueva *era* posindustrial, poscapitalista, posmoderna; entre ellos, destacamos:



- El fin de las grandes utopías.
- La construcción de conocimiento relacionada más con la construcción de campos de saber interdisciplinarios.
- El avance constante del desarrollo tecnológico.
- Los procesos de globalización económica y cultural.
- La dificultad de construir sentidos: todo tiende a la fluidez y a la inestabilidad (Bauman, 2002).

La escuela no puede permanecer ajena a estos cambios sociales y, en consecuencia, también se inicia una revolución en el interior de las instituciones educativas. En este sentido, Brunner afirma:

> Es probable que hoy estemos frente a una nueva revolución educacional: las transformaciones del entorno son de tal magnitud que hacen prever una revolución de alcance similar a las que dieron origen a la escolarización de la función educativa, a la organización estatal de la educación y a la masificación de la enseñanza (2000).

Según el autor, los cambios más relevantes que enfrenta el sistema educativo se relacionan con los siguientes aspectos:

- El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable.
- La escuela ya no es el único canal mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información.
- La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional.
- La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos pudieran limitarse a las expectativas generadas durante la Revolución industrial.
- Las tecnologías tradicionales del proceso educativo no son las únicas disponibles para enseñar y aprender.
- La educación no se identifica exclusivamente con el ámbito Estado-Nación, pues ingresa en la esfera de la globalización.
- La escuela ya no es una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización.

En este contexto, han surgido nuevas demandas al sistema educativo, y las *viejas preguntas* que desde la escuela buscábamos responder, han suscitado nuevos interrogantes que se agregan a los ya vigentes.

| Las viejas preguntas | Las nuevas preguntas |
|---|---|
| ¿Qué saben nuestros alumnos? | ¿Qué serán capaces de aprender en el futuro? |
| ¿Qué recuerdan? | ¿Qué comprenden? |
| ¿Qué conocimientos adquirieron? | ¿Qué problemas son capaces de resolver? |
| ¿Qué normas aprendieron? | ¿Cómo se autogobiernan? |
| ¿Cómo se manejan en forma individual? | ¿Cómo trabajan en equipo? |

La sociedad actual requiere que las escuelas formen a sus alumnos en capacidades complejas, acordes con la polivalencia, el cambio permanente y la velocidad que caracterizan a los nuevos procesos productivos. Lo que se busca formar es entonces, ciertas competencias, entendidas como "la capacidad para captar el mundo circundante, ordenar impresiones, comprender las relaciones entre los hechos observados y actuar en consecuencia. (...) saberes transversales que puedan ser actualizados en la vida cotidiana, lo cual se demuestra en la capacidad de resolución de problemas" (Gallart, 2002: 45). Así, nuevos saberes son requeridos pues ya no es suficiente formar alumnos en las áreas académicas tradicionales.

Hoy la escuela tiene que formar ciudadanos comprometidos, trabajadores inteligentes, consumidores críticos, ciudadanos responsables, autónomos y con proyectos. Este tipo de formación integral, que incluye las áreas pero las trasciende, implica pensar en dos nuevos sentidos para la educación: *aprender a aprender* y *aprender a vivir juntos*. *Aprender a aprender* implica formar personas autónomas, capaces de continuar estudiando a lo largo de su vida, una vez finalizada la enseñanza básica (desde el nivel inicial hasta el secundario). Aprender a aprender implica una escuela que no sólo se responsabilice de distribuir saberes, sino también, de garantizar que los alumnos se apropien de ellos.

*Aprender a vivir juntos* apunta a la necesidad de formar ciudadanos democráticos, preocupados por el prójimo, con vocación *inclusiva* y con responsabilidad social, ya que "Vivir juntos no es un producto automático, natural del orden social. Ahora, para vivir juntos, tiene que haber una decisión política, voluntaria,



consciente de hacerlo (...) Entonces, es algo que tiene que ser enseñado, tiene que ser aprendido (...)" (Tedesco, 2005: 111-112).

## El rol del supervisor hoy

En la actualidad, el supervisor es un actor clave en el proceso educativo: es quien conoce de cerca las escuelas a su cargo y puede contribuir a ajustar las políticas públicas a las necesidades de su región, acompañar a sus escuelas (especialmente, a las que más lo necesitan), articular redes de trabajo y, fundamentalmente, apuntar a la calidad educativa en *todas* las escuelas de su jurisdicción.

El supervisor pasa así a ocupar un lugar *dentro* de la región que tiene a su cargo y deja de posicionarse como un mero observador que exige y controla *desde afuera*. Esto implica, indefectiblemente, una enorme responsabilidad y un gran desafío, pero también supone una gran oportunidad de lograr mejoras que superen el plano microescolar y pasen a impactar a mayor escala.

¿Cuál es el rol del supervisor en estos escenarios? Algunas de las tareas primordiales que consideramos parte de su función están relacionadas con:

- brindar apoyo y acompañamiento pedagógico y administrativo a las escuelas;
- supervisar la tarea pedagógica y administrativa;
- funcionar como nivel intermedio entre las políticas centrales y las escuelas;
- garantizar la *justicia educacional* en las escuelas a su cargo.

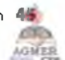
Analicemos en profundidad estas cuatro funciones básicas:

1. *El apoyo y el acompañamiento pedagógico y administrativo a las escuelas* busca que estas, al mismo tiempo que se manejan de manera autónoma, puedan enseñar mejor. Para ello es necesario acompañar, compartir los problemas y ver cómo se pueden resolver, sugerir estrategias de intervención, monitorear las acciones emprendidas, etcétera. En los casos en que los supervisores cumplen de manera eficiente esta primera función, los directivos escolares sienten menos soledad en su rol y ven al supervisor como a un aliado en los procesos de mejora de sus escuelas, saben que pueden recurrir a él, contar con él, pedir su ayuda. Esta función implica una presencia del supervisor durante los procesos y no sólo durante los logros. Más aún, supone que el supervisor también se responsabilice de los resultados alcanzados en las escuelas que tiene a su cargo, porque ha participado activamente durante su proceso.
2. *Supervisar la tarea pedagógica y administrativa* implica considerar al

supervisor como un engranaje para garantizar que los alumnos de las escuelas a su cargo aprendan más y mejor. En esta segunda función, nos estamos centrando en el *control de resultados*, que también constituye una de las tareas a su cargo. Controlar y supervisar resultados deja de ser negativo cuando se ha participado también en los procesos. El rol se transforma así en un modelo de control de resultados y, a la vez, de ayuda durante los procesos. Si se han brindado las condiciones necesarias mencionadas en la primera función, entonces sí, el control y la supervisión cobran sentido y legitiman la función. Cuando un supervisor brinda su apoyo a un directivo y este no cumple con lo pautado, aplicarle una sanción es defender el derecho de los niños a recibir una educación de calidad y ayudar a mejorar la calidad de aprendizaje de los chicos, que es el fin y el sentido del sistema educativo.

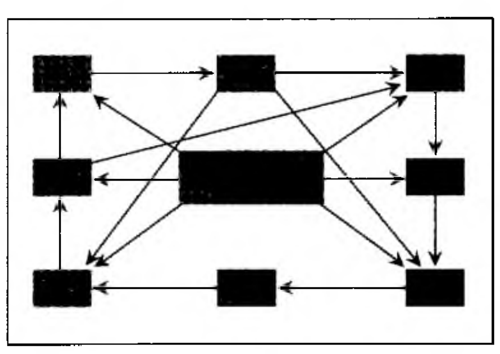
3. Tiene la función de *actuar como nivel intermedio*. Por un lado, el supervisor es quien *baja* las políticas de los niveles centrales a las escuelas y, muchas veces, en ese proceso, puede redefinir y realizar algunos ajustes según las necesidades detectadas en su región. Por el otro, lleva las demandas de las escuelas a las instancias superiores. Es tanto el vocero del Estado como el representante de las escuelas. El supervisor constituye un importante canal de transmisión de demandas. A veces, es el único medio para transmitir esas demandas y para hacer que lleguen las necesidades de una comunidad a los niveles centrales.
4. La última función es fundamental: contribuir a *garantizar la justicia educacional*. Somos conscientes de que el supervisor en soledad no puede garantizar equidad, pero sí, contribuir fuertemente a que, dentro de su región, todas las escuelas tengan calidad en los aprendizajes que brindan, y velar por que ningún niño de su jurisdicción quede fuera de la escuela. Muchas veces, se naturalizan afirmaciones del tipo "En este distrito, esta es mi mejor escuela, la más demandada" o "Esta escuela tiene malos resultados, y por eso, nadie quiere ir". La preocupación por la justicia educacional desde el rol del supervisor tiene que ver con desnaturalizar este tipo de afirmaciones y empezar a preguntarnos qué podemos hacer para revertir esa situación, para que las *buenas escuelas* compartan sus prácticas con las más necesitadas; para que las menos demandadas se transformen en escuelas con prestigio en la zona, y evitar que un turno *trabaje bien*, y al otro, concurran los repitentes, los alumnos con sobreedad, etcétera.

Pero ¿cómo se ejercen estas funciones? No es tarea fácil porque estamos en un período de transición entre un sistema tradicional y uno nuevo, y resulta




complejo asumir nuevas posiciones dentro de los viejos paradigmas que nos formaron y que siguen vigentes. Nuestro sistema educativo continúa siendo, en gran medida, burocrático, centralizado y jerárquico. Y superar viejas modalidades de acción en escenarios resistentes al cambio no resulta fácil. Sin embargo, es posible generar mejoras gradualmente, siendo conscientes de que no será posible ni deseable derrumbar todo lo existente para empezar de nuevo, sino que la propuesta será ir construyendo, junto con las escuelas, *nuevos modos de gestión*.

En este sentido, el rol del supervisor puede funcionar como posible modelo de nuevas e interesantes estrategias de intervención, y como tal, constituye una oportunidad para la mejora. Se trata de un profesional que puede brindar posibilidades para que las organizaciones reflexionen cuando no se sabe qué hacer; y también puede constituirse en un aliado estratégico de la conducción. Asimismo, puede transformarse en una red de sostén que articule las escuelas de su región. Así posicionado, el supervisor deja de ser el mero ejecutor de políticas centrales y pasa a *gobernar* el sistema educativo a su cargo, tal como lo muestra este gráfico.



El supervisor puede así transformarse en un *facilitador organizacional*, lo que implica —como afirma Blejmar (2005)— poder situarse:

- *Detrás* del directivo, para sostenerlo, estimularlo y contenerlo.
- *Al costado*, para acompañarlo.
- Y tal vez *arriba*, cuando tenga que orientarlo, o incluso, observarlo.
- Pero nunca *por delante*, ya que un buen supervisor es aquel al que se lo reconoce por sus efectos en la tarea y en el proyecto, y no, por ocupar el escenario.

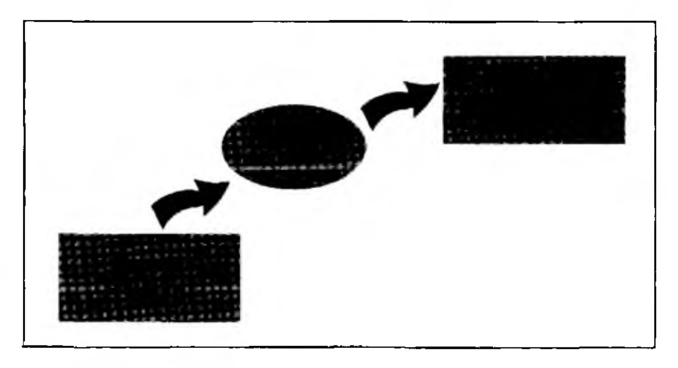
# ¿Cómo desarrollar las funciones de manera adecuada?

## Las propuestas

Las propuestas que aquí les ofrecemos se basan en dos ejes de intervención clave en el rol del supervisor: *garantizar la justicia educacional* y *territorializar*.

Como ya dijimos, la justicia educacional es aún una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo, y sabemos que un solo actor no podrá remediar la inequidad por la que atraviesa el sistema. Sin embargo, creemos que cada uno, desde su rol y su función, puede contribuir a disminuirla, o al menos, a no agudizarla.

¿Qué hace el sistema educativo tradicional respecto al problema de la equidad? Ofrece un servicio que excluye a muchos chicos del sistema (lo cual se refleja tanto en el abandono como en la tasa de repitencia). Luego, el Estado realiza políticas compensatorias que alcanzan a ese mismo grupo de niños que fueron excluidos. Este es el modelo básico de *provisión del servicio*. En este caso, los recursos no se invierten en el sistema, sino en las famosas políticas compensatorias que se ocupan de quienes quedan excluidos, como lo muestra el gráfico que presentamos a continuación:



El objetivo para superar la inequidad estructural será apuntar a que nadie quede excluido del sistema. Se tratará entonces de trabajar con los chicos cuando están *dentro* del sistema, ya que una vez que quedan fuera de él, la experiencia demuestra escaso éxito en las estrategias de *reinclusión*.

Pero la equidad no es un problema sólo del nivel central, la equidad es un problema de todos los niveles. La perspectiva del *Gobierno multinivel* requiere



mirar la justicia educacional en todos los niveles, ya que estamos convencidos de que la resolución del problema de la equidad no puede encararse sólo desde la perspectiva macropolítica.

La justicia aquí entendida incluye dos dimensiones:

a) Como distribución desigual, a favor de los que menos tienen.

b) El respeto por la diferencia.

Sólo mirando la justicia educacional como un problema de todos los niveles del sistema (la escuela, el distrito, la provincia y la Nación), será posible dejar de generar inequidad estructural. Sin embargo, la influencia que se puede ejercer sobre la equidad desde cada uno de esos niveles es diferente. De ahí que la tarea del supervisor sea tan importante.

El supervisor tiene en sus manos algunas herramientas para ayudar a garantizar la justicia intradistrito. ¿Cómo? Sabemos que, dentro de cada jurisdicción, hay escuelas que tienen lista de espera y son las que, en general, no presentan problemas; y otras con menor matrícula y menor demanda, por tener un bajo prestigio, ya sea a causa de sus actuales resultados o por una tradición de bajo rendimiento difícil de remontar. En este sentido, será función de los niveles intermedios de supervisión contribuir a evitar lo que los autores denominan *discriminación interna* del sistema educativo ya que, en una misma jurisdicción, conviven escuelas de calidad (a las que todos quieren asistir) y otras de muy bajo rendimiento, lo que en general se acepta como dado naturalmente: "Es así". Es hora de empezar a *desnaturalizar* esta idea e intervenir para poder superarla. La pregunta será: "¿Qué puedo hacer, desde mi lugar de supervisor, para que todas las escuelas a mi cargo sean de calidad?". Articular propuestas dentro de la región para lograr distribuir mejor la matrícula, fomentar que las escuelas trabajen en red, buscar instancias para que las escuelas con mejor rendimiento compartan sus buenas prácticas con aquellas en *situación de emergencia*, brindar asesoramiento a las escuelas en condiciones más vulnerables, acompañarlas en el establecimiento de metas de mejora en el corto y mediano plazo, analizar la tendencia de sus indicadores en los últimos años, diseñar y supervisar planes de mejora, junto a cada una de las instituciones, son algunas de las estrategias que aquí proponemos.

Analicemos ahora el segundo eje de nuestras propuestas de mejora: *territorializar*. Esto implica dejar de considerar al supervisor como responsable de cada escuela individualmente y comenzar a considerarlo como aquel que gobierna la totalidad de las escuelas del territorio que tiene a su cargo.

Es un nuevo escenario en red donde el supervisor asume que gobierna un territorio, no sólo un grupo de escuelas. Gobernar un territorio implica tener una

mirada de conjunto: articular sus escuelas con otros niveles de enseñanza, con centros de salud, con los hospitales cercanos, con asociaciones barriales, etcétera, y facilitar la provisión de los recursos necesarios para apuntar a una formación integral del alumno.

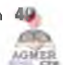
Gobernar todas las escuelas a cargo implica:

- Estudiar y analizar la demanda.
- Contar con un diagnóstico realista de la región.
- Elaborar planes de mejora.
- Diseñar un planeamiento estratégico para la región a cargo, que incluya estrategias diferenciadas en función de las necesidades de cada escuela.
- Articular acciones con las escuelas, entre escuelas y con otros organismos de la comunidad (centros de salud, ONG, hospitales, comedores, etcétera).

Esto implica elaborar planes de mejora, crear un diseño para la región, articular acciones con las escuelas y con otros organismos de la comunidad. Es necesaria una planificación en el corto, mediano y largo plazo del distrito, del cual el supervisor está a cargo; garantizar políticas de implementación y establecer sistemas de evaluación que les faciliten observar las mejoras, y realizar los ajustes necesarios, en caso de no obtener los resultados estipulados y proponerse nuevas metas. Todo ello requiere la flexibilidad suficiente para vislumbrar nuevas oportunidades, adaptarse al cambio sin perder de vista las metas y buscar la participación colectiva de todos los actores involucrados.

Para tener una mirada de conjunto y ser garante de equidad en las escuelas a su cargo, la primera tarea del supervisor será contar con información relevante, tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo, de cada una de las escuelas. Desde la supervisión, es fundamental realizar *diagnósticos* por región que permitan establecer comparaciones, generar sinergias entre escuelas, establecer redes de cooperación entre instituciones que obtienen buenos resultados, entre escuelas que no logran mejorar en su rendimiento académico, entre escuelas que abordan de manera interesante el intercambio con su comunidad y entre escuelas a las que les cuesta abrirse al afuera.

Contar con un diagnóstico realista es tener la evidencia empírica que supere las meras intuiciones y percepciones subjetivas. Juan José Llach, en su libro *El desafío de la equidad educativa* (Granica, 2006), trabaja sobre datos estadísticos elaborados conforme a entrevistas y encuestas realizadas a docentes. En una encuesta efectuada a cien docentes sobre la percepción de la población que asiste a esa escuela, la mayoría expresó que creía que alrededor del 65% de los papás de los chicos estaban desocupados. Sin embargo, cuando obtuvieron los datos estadísticos, verificaron que dicho porcentaje no alcanzaba el 15%.



Este simple ejemplo, que retomaremos en el capítulo siguiente, demuestra cuántas veces nuestras percepciones se alejan de la realidad y nuestras afirmaciones tienen escaso apoyo empírico.

El diagnóstico debe mirar de cerca tres aspectos fundamentales de las escuelas: *su rendimiento interno, el rendimiento académico de sus alumnos y la percepción de la comunidad.*

El rendimiento interno de las escuelas del distrito debe incluir, al menos, siete indicadores básicos: *la tasa de matrícula inicial y final, la tasa de graduaciones, la deserción, la sobreedad, la rotación docente, el ausentismo de docentes, el ausentismo de alumnos y la repitencia.*

El indicador de rendimiento académico de nuestros alumnos se medirá por sus promedios y por los resultados obtenidos en evaluaciones de calidad, y apuntará a que todos los aspirantes ingresen en la escuela elegida, aprendan y se gradúen.

La percepción de la comunidad, por su parte, debería medirse a través del nivel de satisfacción de la comunidad respecto de esa escuela. En la comunidad, incluimos a los padres, docentes, alumnos y al resto de la comunidad; este aspecto será medido por medio de encuestas realizadas, al menos, cada dos años.

El supervisor debe poder responder a los siguientes interrogantes respecto de su territorio a cargo: "¿Dónde estamos?", "¿Adónde queremos llegar?". También es necesario que los planes de las escuelas reflejen ese diagnóstico y las estrategias de mejora: cómo intentarán reducir tasas, tales como la de repitencia; cuánto pretenden que disminuya durante el año, qué estrategias utilizarán, cómo evitarán la deserción, cómo se intentará mejorar la calidad en una materia específica. El PEI (Proyecto Educativo Institucional) es un plan concreto de los siete indicadores dados, que debería reflejar el modo en que se intentará mejorar los problemas detectados.

Los gráficos que presentamos a continuación no son muy diferentes de los que comúnmente realizamos. Sin embargo, su *valor agregado* reside en la posibilidad de establecer comparaciones y de permitirnos tener una mirada de conjunto de nuestra región a cargo, y muestran qué escuela necesita más apoyo en un momento determinado, cuál requiere más presencia y acompañamiento, cuál necesita mayores intervenciones, y qué escuela de nuestra jurisdicción puede funcionar como *tutora* de las más necesitadas porque ya ha logrado superar ese problema.

[illegible]

| | 2003 | 2004 | 2005 |
|---|---|---|---|
| Esc. 1 | 5,7 | 5,6 | 22,4 |
| Esc. 2 | 8,6 | 17,3 | 24,1 |
| Esc. 3 | 15,7 | 14,9 | 15,6 |
| Esc. 4 | 12,6 | 14,7 | 50,8 |
| Esc. 5 | 18,1 | 14,1 | 24,2 |

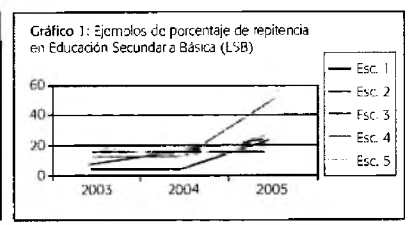


**Gráfico 1:** Ejemplos de porcentaje de repitencia en Educación Secundaria Básica (ESB)

[illegible]

| | 2003 | 2004 | 2005 |
|---|---|---|---|
| Esc. 1 | 25,8 | 19,3 | 20,1 |
| Esc. 2 | 14,8 | 43,2 | 35,6 |
| Esc. 3 | 32,6 | 29,7 | 42 |
| Esc. 4 | 29,3 | 29,3 | 51,5 |
| Esc. 5 | 26,9 | 16,5 | 14,5 |

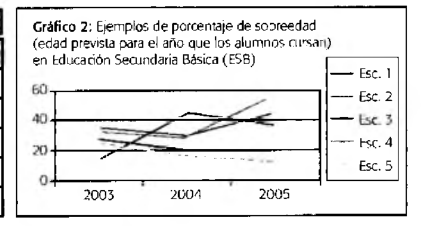


**Gráfico 2:** Ejemplos de porcentaje de sobreedad (edad prevista para el año que los alumnos cursan) en Educación Secundaria Básica (ESB)

[illegible]

| | 2003 | 2004 | 2005 |
|---|---|---|---|
| Esc. 1 | 44,4 | 50 | 77,2 |
| Esc. 2 | 67,1 | 69,7 | 66,3 |
| Esc. 3 | 51,9 | 56,8 | 70,1 |
| Esc. 4 | 37 | 44,1 | 73,4 |
| Esc. 5 | 49,5 | 48,4 | 62,8 |

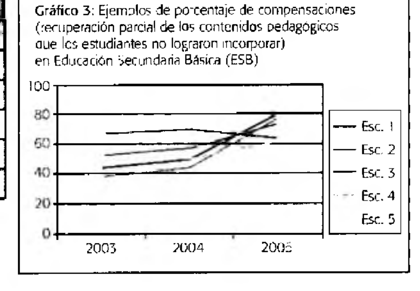


**Gráfico 3:** Ejemplos de porcentaje de compensaciones (recuperación parcial de los contenidos pedagógicos que los estudiantes no lograron incorporar) en Educación Secundaria Básica (ESB)

Abandono

| | 2003 | 2004 | 2005 |
|---|---|---|---|
| Esc. 1 | 6,3 | 3,1 | 3,4 |
| Esc. 2 | 3,1 | 1,2 | 1,1 |
| Esc. 3 | 2,5 | 5,2 | 0,4 |
| Esc. 4 | 12,4 | 11,2 | 9,9 |
| Esc. 5 | 16,3 | 15,5 | Nd |

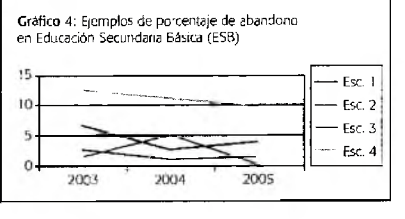


**Gráfico 4:** Ejemplos de porcentaje de abandono en Educación Secundaria Básica (ESB)

El gráfico 1 muestra que, en las escuelas 1, 2 y 4, la tasa de repitencia se incrementó gravemente. La tendencia a lo largo de los años muestra que es una pro-



blemática que, lejos de disminuir, se está agravando. En ese caso, es necesario indagar qué está sucediendo, preguntar a los directivos, implementar estrategias que aborden la problemática, acompañar a la institución en la búsqueda de soluciones que permitan disminuir la repitencia, sabiendo que esta se halla lejos de ser una estrategia válida, pues constituye la antesala del abandono y la sobreedad.

La repitencia tiene altos costos tanto para el presupuesto educativo provincial como para las familias, y también para el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos ya que:

- Volver a cursar las materias no asegura que el estudiante absorba lo que no aprendió el año anterior.
- Los niños de sectores desfavorecidos carecen de estímulos que deben ser proporcionados por la escuela.
- En los países escandinavos y en Japón, donde se ha suprimido la repetición de grados, el porcentaje de éxito de los alumnos en exámenes comparativos suele ser superior al promedio internacional.
- Repetir afecta socialmente al alumno, provoca baja autoestima en el estudiante y una sensación de derrota en los padres.
- Ocurre un desfase entre el desarrollo intelectual del alumno repetidor y las demandas cognoscitivas del curso.
- La repitencia fomenta la sobreedad y puede constituirse en la antesala del abandono escolar. En la repitencia de los primeros grados, suele jugarse la *biografía escolar* del alumno, ya que con ella se inicia una impronta altamente negativa y difícil de revertir.

En definitiva, la repitencia implica un alto costo, sin duda, mayor del que se requiere para evitarla. Sólo si las escuelas y todos los actores educativos involucrados (docentes, directivos y supervisores) logran asumir su responsabilidad frente al fracaso de cada alumno, será posible encontrar estrategias que no busquen *culpar* al alumno ante el fracaso, sino sostenerlo.

## A modo de conclusión

Desde hace una década, venimos sosteniendo la importancia de prestar atención a los niveles intermedios del sistema educativo. Esta preocupación nos ha hecho realizar diferentes investigaciones en nuestro país y en América Latina (Gvirtz, comp., 2008) porque no contamos con demasiados estudios que se propongan focalizar la atención sobre estos actores clave del sistema educativo.

Ya no es posible seguir pensando en las relaciones intergubernamentales en términos de jerarquía o autonomía, sino que se vuelve imprescindible analizar-

las en términos del modelo de autoridad compartida o superpuesta, donde la negociación y la cooperación entre los diversos niveles de gobierno se constituyen en un requisito fundamental.



# Bibliografía

Bauman, Zygmunt (2002): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Blejmar, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Brunner, Joaquín (2000): "Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información", *PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe)*, núm. 16: 1-51. Disponible en <http://www.preal.org/Biblioteca/Publicaciones/Documentos>.

Gallart, María Antonia (2002): *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.

Gore, Ernesto (2004): *La educación en la empresa*. Buenos Aires: Granica.

Gvirtz, Silvina (comp.) (2008): *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Aique: Buenos Aires.

Llach, Juan José (2006): *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Granica.

Tedesco, Juan Carlos (2005): *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires: Granica.





CAPÍTULO 2

# El *Plan de Mejora Institucional* desde la supervisión

María Victoria Abregú y Equipo de Gestión Proyecto PEF[1]

## Aportes para la tarea del supervisor

El rol del supervisor, como todo rol de liderazgo, implica una enorme complejidad y, paradójicamente, contamos con pocos espacios para formarnos como tales.

Este capítulo está pensado para ayudar a los supervisores en su tarea cotidiana, ya que los roles de liderazgo son muchas veces solitarios, y en ocasiones, menos gratificantes que la docencia; y un día, dejamos de ser docentes y estamos frente a un nuevo rol que nadie nos enseñó a desempeñar y que vamos aprendiendo poco a poco.

Nos proponemos entonces acompañar a aquellos que llevan adelante la difícil tarea de gestionar instituciones desde la supervisión, en el ejercicio de pensar sus propias prácticas cotidianas, a la luz de algunas ideas teóricas que los ayuden a comprender mejor esas prácticas. Y también, por qué no, nuestra intención es ofrecer la posibilidad de realizar innovaciones a partir de algunas propuestas de acción que puedan ser adaptadas, transformadas, a las realidades de cada jurisdicción, distrito o región. Ya que, como afirma Poggi (2002), no creemos que puedan existir modelos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada realidad escolar.

## El *Plan de Mejora Institucional*

En muchas ocasiones, la lógica que guía nuestras acciones en las instituciones educativas privilegia lo *urgente* por sobre lo *importante*. ¿Es posible superar esa

[1] Este capítulo toma aportes conceptuales, casos y ejemplos elaborados por el Equipo de Gestión del Proyecto Escuelas del Futuro (PEF), de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés

tensión? Creemos que un plan estratégico de mejora puede ayudarnos a focalizarnos en nuestras acciones y a basar nuestras decisiones en información y reflexión. ¿A qué nos referimos cuando mencionamos un *Plan de Mejora* en un distrito o dentro de cada escuela? ¿Es posible implementarlo? ¿Cómo hacerlo?

Un Plan de Mejora implica generar espacios institucionales para analizar dónde estamos y proyectar hacia dónde queremos ir para no perder de vista las metas, para tomar decisiones basadas en información real y no, según intuiciones, como muchas veces hacemos (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007). En ocasiones, creemos que la escuela A de nuestra jurisdicción ha bajado su matrícula en los últimos años, y que la escuela B tiene lista de espera. Sin embargo, cuando analizamos los datos, vemos que nuestra percepción estaba errada.

Lo que aquí proponemos es un tipo de planificación que pueda partir del contexto, pensar el mediano plazo y realizar los ajustes permanentes conforme a la evaluación y al monitoreo de las estrategias ya implementadas. Este modelo de planificación, que denominaremos *Plan de Mejora Institucional*, contiene estas tres dimensiones clave: el *contexto*, el *futuro buscado* y la *evaluación permanente*.

¿Qué es un Plan de Mejora Institucional? Analicemos, uno por uno, los términos. ¿Qué es *planificar*? Compartamos algunas definiciones de diferentes autores:

- Es elegir.
- Es priorizar.
- Es definir opciones para el futuro.
- Es proveer los medios.

Pero la planificación siempre se enfrenta con conflictos, ya que el conflicto es inherente a las organizaciones (Ball, 1987); por eso, quien planifica, encuentra resistencias. De no haberlas, quizás no sería necesario planificar; y sería suficiente organizar tareas y distribuirlas (Blejmar, 2005). Es importante ser conscientes de esto para no justificar un *no poder hacer* tras la excusa de las resistencias, las oposiciones, la falta de recursos humanos y materiales, etcétera. El conflicto está siempre presente en las organizaciones, pero una adecuada planificación ayuda a reducir la incertidumbre (aunque no, a eliminarla), a priorizar acciones, a administrar los recursos existentes, a demandar los necesarios, a establecer acciones basadas en acuerdos.

¿Y la *mejora*? Preferimos hablar de *mejora* y no de *cambio*, partiendo del supuesto de que no toda innovación es necesariamente positiva ya que no se trata aquí de *cambiar por cambiar*. Por el contrario, sostendremos y defenderemos la importancia de mantener las buenas prácticas que se vienen realizando con éxito



y de agregar estrategias que permitan superar las debilidades de nuestra organización. Demoler todo lo existente y *empezar de cero* ha sido, y sigue siendo, una tendencia a la que estamos acostumbrados en nuestro sistema educativo. Justamente buscamos superar la tentación de derrumbar lo hecho y volver a empezar una y otra vez. El *cambio* parece sugerir que es preciso empezar de nuevo, la *mejora* supone partir de lo ya realizado (Gvirtz y Podestá, comps., 2004 y Gvirtz, 2005). Mientras que el cambio parece operar por "demolición", la mejora lo hace por "reconstrucción" (Romero, 2004). Concebir la supervisión como una "organización inteligente" (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001) implica pensarla como una organización que aprende, que supera sus errores tras partir de las lecciones aprendidas, lo que requiere capitalizar lo vivido y aprendido institucionalmente.

A la necesidad de mejorar, se agrega un contexto cada vez más incierto y cambiante, que marca el advenimiento de una nueva sociedad, de una sociedad del conocimiento caracterizada por el desarrollo de las informaciones y por la velocidad de su intercambio (Gore, 2004), transformaciones que sin duda impactan hoy en nuestras escuelas.

En este contexto de complejidad creciente, cobra sentido la *estrategia* dentro de nuestro *Plan de Mejora Institucional.* Justamente en los ámbitos donde hay cambios, complejidad, permanente transformación, falta de certezas absolutas, escasez, conflicto, resistencias, relaciones de poder, allí —afirma Blejmar (óp. cit.)—, la estrategia encuentra su justificación. La estrategia elige un camino para achicar la brecha entre lo que *deseamos* y lo que *podemos*: el sueño y lo viable. La estrategia implica jerarquizar una opción sobre otra, lo que trae aparejado la elección de un modo de actuar y, al mismo tiempo, de renunciar o de postergar otro. Pero esta opción está basada en analizar prioridades y en la decisión de profundizar las acciones que se emprenden, en lugar de encarar sucesivas acciones en forma simultánea de manera superficial.

Ahora, ¿en qué se diferencia esta propuesta de Plan de Mejora de diversas planificaciones institucionales que hasta ahora veníamos realizando? Si bien siempre hemos planificado, nuestra historia como educadores ha estado signada por diversas *modas* de planificaciones: la tradicional planificación *sábana*, las planificaciones con especial énfasis en la redacción de objetivos, y muchas otras. La propuesta que aquí presentamos intenta una *ruptura* con los modos tradicionales de planificar que, partiendo de un objetivo, desagregan acciones bajo la hipótesis de que, si proponemos una meta, sólo es necesario pensar y secuenciar los pasos para lograrla. Este modo de pensar las acciones fue cada vez más insuficiente para responder a escenarios complejos, inciertos y cambiantes. Una propuesta estratégica desde la supervisión incluye un plan de acción, pero sólo

como uno de sus pasos. Ese plan de acción es aquí una herramienta flexible que permite hacer ajustes constantes. No se efectúa de una vez y para siempre, sino que su filosofía radica, justamente, en la posibilidad de poder realizar adecuaciones, según las diferentes necesidades que surjan y las evaluaciones permanentes. Ya no partimos de un objetivo, sino de un diagnóstico, de una realidad. Y mirando ese contexto, pensamos en acciones que pretendan dar una respuesta lo más ajustada. Además, dicho plan contempla la idea de que la *imagen objetivo* no se establece de una vez y para siempre. Si una escuela de nuestra región cambia de jornada simple a jornada completa, el escenario es otro y, en consecuencia, la *imagen objetivo* de esa escuela se modifica al tener a los alumnos ocho horas dentro de la institución.

El cuadro que aquí presentamos compara los supuestos de una *planificación tradicional* con los de una *planificación estratégica*, basándose en el análisis de Aguerrondo (óp. cit.). Es necesario aclarar que estamos comparando dos modelos opuestos con el riesgo de simplificar, en extremo, pero con la intención de facilitar la comprensión, aun sabiendo que existen muchos modelos de planificación intermedios.

| Planificación tradicional | Planificación estratégica |
|---|---|
| • No incluye al otro.<br>• No considera la incertidumbre.<br>• Es de una vez y para siempre.<br>• No contempla el cambio. | • La planificación no es lineal.<br>• La *imagen objetivo* no se adquiere en un solo paso.<br>• Hay posibilidad de redefinir la *imagen objetivo.*<br>• La planificación no cesa nunca.<br>• Hay un grado de incertidumbre que no se puede evitar. |

Es necesario insistir en que el plan de acción que proponemos es un *medio*, una herramienta; pero lo que aquí defenderemos es una propuesta de *pensamiento estratégico para la Mejora Institucional*, que incluye el plan escrito, pero lo trasciende. Es mucho más, porque implica pensar en todas las acciones estratégicamente, con un sentido y un para qué. No se limita a elaborar un plan de acción para guardar en un cajón del escritorio, como hacíamos con nuestras planificaciones sábana de antaño. Estamos ante una nueva lógica: la de pensar todas nuestras acciones partiendo del presente y proyectándonos hacia escenarios buscados.

Muchos autores nos alertan acerca del riesgo de burocratizar el *Plan de*

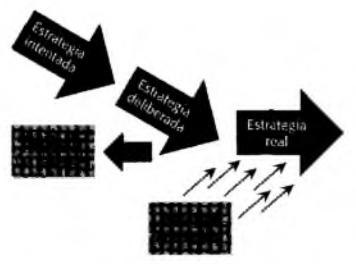



*Mejora Institucional* y de volver a caer en la trampa de diseñar impecables planes de acción repletos de objetivos loables y acciones tan amplias que luego no sabemos cómo implementar. Solamente comprendiendo que esta propuesta incluye los ajustes y rediseños constantes que surjan de evaluar permanentemente nuestras acciones, podremos superar la lógica tradicional de planes escritos que van por un lado y de acciones cotidianas que van por otro.

En este sentido, el enfoque situacional que plantea Carlos Matus contiene un interesante valor agregado, entendiendo la planificación y la gestión como "un proceso que no sólo contiene las técnicas de elaboración de un plan, sino que refleja las relaciones, intereses y la participación de los grupos implicados". El autor agrega: "El corazón de un plan es el intento de gobernar un proceso, y un proceso solo se gobierna por la acción" (Matus, en Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001).

¿Y cuál es el lugar de las acciones no intencionales en esta propuesta? ¿Hay espacio para las decisiones espontáneas, aquellas que no habíamos planificado, pero que surgen en un momento determinado? Planificar aquí no implica *dejar a un lado* la intuición, sino *eliminar* la improvisación. Es dar lugar a lo nuevo, siempre que no se aleje de nuestra *imagen objetivo*, siempre que implique una mejora desde nuestro punto de partida y no, simplemente una innovación. Adherimos a la necesidad de delinear planes de acción, pero priorizamos la claridad en las metas que respondan al contexto por sobre la rígida redacción escrita que no da permisos para la revisión y adaptación de las acciones.

En este sentido, Henry Mintzberg afirma que buena o gran parte de la estrategia real que implementamos en nuestras organizaciones es normalmente una estrategia emergente que surge de la realidad, y que no es exactamente la misma que se establece de antemano y de manera deliberada (Mintzberg y Ahlstrand, 1999), como lo muestra el siguiente gráfico:




Creemos que, sin una estrategia pensada de antemano, corremos riesgos de alejarnos de nuestra meta objetivo. Pero tampoco podemos limitarnos a las estrategias planificadas y desconocer los cambios del *afuera*.

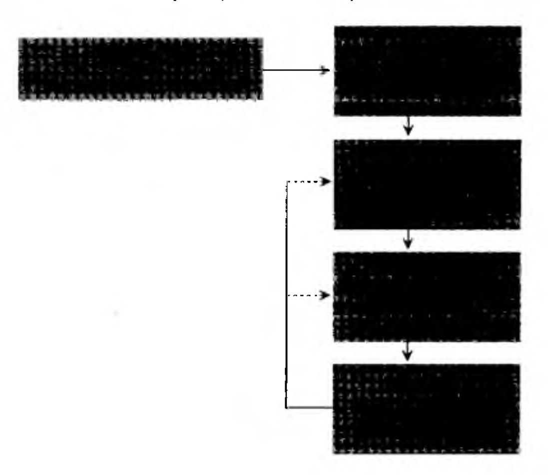
Siguiendo a Aguerrondo, esto implica:

> pasar de una concepción estática y alejada de la realidad a una más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla. En este sentido, la planificación estratégica como marco y el proyecto educativo como herramienta acercan a una forma de gestión, que tiene como objetivo mejorar la calidad a partir del desarrollo de planes y proyectos que partan del análisis de las necesidades y demandas del sector involucrado y que caminen hacia la solución de necesidades específicas (Aguerrondo, Lugo y Rossi, óp. cit.: 96).

Elaborar un *Plan de Mejora Institucional* a mediano y largo plazo implica:

- Definir claramente la *imagen objetivo* que nos proponemos en nuestro distrito o región.
- Partir de un diagnóstico real.
- Clarificar hacia dónde queremos ir.
- Establecer metas en el mediano y largo plazo.
- Elaborar el plan de acción.
- Evaluar en forma permanente las acciones implementadas.
- Realizar los ajustes necesarios.

El esquema que presentamos a continuación pretende ejemplificar los distintos momentos que incluye el proceso de mejora institucional[2]:



[2] Basado en Zinn y Abregú, citados en Cvirtz y Podestá (comps.) (2004).




El mismo cuadro puede leerse considerando las etapas o los momentos del *Plan de Mejora Institucional*:

1) Explicativo.
2) Normativo.
3) Estratégico.
4) Táctico.

1) La etapa explicativa pregunta acerca de *lo que una organización fue, lo que es, lo que se cree que es*. Coincide con el primer recuadro del esquema:



Esta etapa busca enriquecer el diagnóstico institucional, agregando a los datos actuales, la historia de nuestras escuelas, probablemente arraigada en muchos de los actores, aun cuando esa historia ya no coincida con las escuelas del presente. Es común escuchar: "Esta escuela ya no es lo que era...", "Los alumnos de antes...", "Antes venían otros chicos", "Los padres antes participaban más", "Las familias han cambiado". Es importante conectarnos con esas imágenes del pasado, confrontarlas con las del presente e indagar las percepciones de aquello que docentes, alumnos y padres creen de la escuela hoy. Todos estos datos nos permitirán construir un diagnóstico más acabado y realista de las escuelas que tenemos a cargo.

**Actividad**

En cada escuela de su distrito o región, proponer que se realicen actividades tendientes a lograr una mayor comprensión de las representaciones que maestros, alumnos, padres, es decir, que la comunidad educativa tiene sobre la escuela.

Puede implementarse una encuesta que indague sobre el pasado y el presente con preguntas del tipo: "¿Sabe usted cuándo se creó esta escuela?", "¿Desde cuándo la conoce?", "¿Cómo le parece que la conocen en la comunidad?", "Según su opinión, esta escuela actualmente, ¿es parecida o diferente de la escuela en sus orígenes? ¿Por qué?". La encuesta podría ser implementada por los alumnos de grados superiores en la comunidad, incluso ellos mismos podrían sistematizar los resultados y convertir el estudio sobre la escuela en un proyecto pedagógico institucional.

2) La fase normativa nos conecta con el *deber ser* y coincide con el segundo recuadro de la figura:



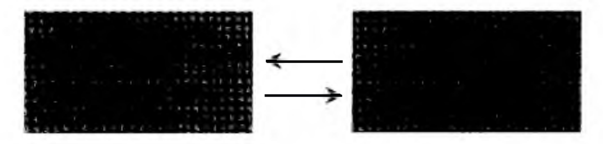
Para trabajar en esta etapa, es fundamental construir visiones compartidas (sobre lo cual, trabajaremos más adelante); pero es importante aclarar que ese *deber ser* al que nos referimos implica una escuela *ideal* viable en un marco de lo posible en cada contexto.

3) La etapa estratégica implica el enorme desafío de pensar las acciones que nos permitirán pasar del *estado real* al *estado ideal, posible* y *viable* que proyectamos para las escuelas de nuestro distrito; y esta fase coincide con el siguiente recuadro:



Para ello, precisamos preguntarnos: "¿Cómo hacer para que ese escenario sea el buscado?", tema sobre el que profundizaremos más adelante.

4) La etapa táctica, de la acción concreta, del momento de ejecutar las acciones pensadas, de poner en marcha las ideas, implica hacer y preguntarnos: "Lo que hago, ¿conduce a donde quiero llegar?, ¿Cómo está la situación después de mis acciones?, ¿Qué ajustes tengo que hacer?". Las últimas preguntas requieren evaluar lo implementado y revisar lo hecho, y coinciden con dos de los recuadros del esquema presentado anteriormente ya que, desde esta concepción, la acción es imposible de ser pensada lejos de su evaluación permanente:





## Misión y visión

¿A qué nos referimos cuando mencionamos la *misión* y la *visión* de las escuelas? Muchas veces, estos términos generan confusión y la consecuente dificultad para diferenciarlos. Este problema radica en que ambos vocablos están íntimamente relacionados. Sin embargo, cada uno de ellos contiene elementos distintivos. La *misión* marca la razón de ser de la organización; y la *visión*, el escenario al que busca llegar.

La misión constituye la razón de ser y el sentido de una institución. Supone establecer el conjunto de objetivos para alcanzar progresivamente la visión compartida de la institución. La misión es el enunciado que se propone con el fin de alcanzar progresivamente la visión compartida de la institución.

**Otras escuelas pudieron. Casos y ejemplos**

Compartimos aquí las *misiones* elaboradas por algunas escuelas[3]:

- Brindar una educación integral para lograr un alumno con sentido crítico, responsable y autónomo, capaz de producir cambios.
- Desarrollar competencias que le permitan al alumno insertarse con éxito en el mundo laboral y en estudios superiores.
- Educar, con dedicación y afecto, a personas pensantes y con valores, para que se integren en la sociedad en forma participativa y sean capaces de vivir armónicamente.

La misión no es algo fijo y estático, que se establece de una vez y para siempre. Es fundamental que las organizaciones, en sus distintos momentos, adapten su misión a los cambios y a las necesidades de su realidad específica.

La visión determina la dirección e intención de largo plazo de una organización y se relaciona con *cómo* se desea ser visto por todos aquellos que tienen alguna relación con la institución. Es la imagen, el escenario, el cuadro al que queremos llegar. Es el momento en el que una institución identifica y expresa con precisión lo que quiere lograr en el futuro. Es la formulación de un futuro deseable dentro de un marco de viabilidad.

[3] Las misiones citadas se han extraído de *Escuelas por el cambio. Manual de autoevaluación y planificación para escuelas*, de M. Gómez del Río y R. Schonfeld. Bs. As.: Fundación Compromiso-Granica, 2003.

**Una visión para compartir**

"Aspiramos a transformarnos en el centro socioeducativo referente de toda la comunidad, articulando acciones con áreas de salud, prevención, acción social, etcétera, brindando una educación justa, democrática y de calidad para todos" (Escuela primaria).

Algunos directivos dicen: "No hace falta formalizar la visión de nuestra institución, nosotros sabemos hacia dónde queremos ir". En esos casos, es importante preguntarles una y otra vez: "Realmente, ¿todos los miembros de esta institución lo saben? ¿Están en condiciones de afirmar que *todos* acuerdan respecto al escenario buscado?". Explicitar esa visión, que tal vez esté en las cabezas de los miembros de la institución, ayudará a focalizar todas las acciones hacia un mismo fin.

Si una escuela no proyecta lo que aspira a ser en el futuro, probablemente, ponga energía y esfuerzo en caminos que la lleven a otros destinos, que paradójicamente pueden ser los destinos pedagógicos no deseados. Definir la visión orienta el horizonte a largo plazo, construye una imagen colectiva de cada escuela hoy y proyecta, ve una escena de llegada: la de la escuela buscada.

**Dos posibles casos**

La Escuela A cuenta con un equipo de docentes y directivos con muchos años de antigüedad y alto compromiso institucional, quienes han construido una gran pertenencia hacia su escuela y comparten implícitamente un objetivo en común, su misión: brindar a sus alumnos una enseñanza de calidad que les permita construir un proyecto de vida.

La misión está clara en los miembros de la institución. Nunca la han escrito, porque no lo consideraban necesario. La comparten tácitamente. *¿Es suficiente?* Cuando algunos docentes *fundadores* comienzan a jubilarse, y docentes nuevos se incluyen en el equipo, los directores toman conciencia de que no es fácil transmitir toda la filosofía de su escuela a los nuevos maestros. Es hora de sistematizar, de formalizar por escrito y de someter a consenso la misión institucional.

La Escuela B es una escuela que se capacita en temas de gestión desde hace varios años. Tiene enunciadas su misión y su visión en el PEI; y ambas han sido elaboradas por el equipo directivo. Ni padres ni alumnos han participado de la discusión que ha originado su formulación, y muchos de ellos tampoco la conocen. Otros no acuerdan. Pero la misión está escrita. *¿Es suficiente?*



Pero si la función de la escuela siempre ha sido enseñar, podríamos preguntarnos por qué cada escuela tendría una misión diferente... Estos conceptos, ¿no surgen de otros enfoques que no tuvieron intenciones educativas al formularlos? ¿Aludimos a la función, al rol que las instituciones educativas *deben cumplir* en la sociedad? Esta *misión que se ha de cumplir*, ¿es la que espera la comunidad educativa, la que quisieran desarrollar los docentes o la que efectivamente pueden realizar en las escuelas? Aquello que las escuelas deciden realizar, ¿es distinto para cada una de ellas, o también existen objetivos compartidos entre escuelas que, en apariencia, son diferentes? ¿De qué manera los equipos directivos y sus docentes pueden construir horizontes posibles para su escuela? Estos y muchos otros interrogantes surgen a la hora de definir la visión y la misión de nuestra escuela. Justamente por eso, antes de definirlas, resulta fundamental clarificar esas cuestiones y buscar acuerdos. Si no, corremos el riesgo de formalizar por escrito una situación que no nos refleja y que seguramente será abandonada en un cajón a las pocas semanas de haberla elaborado.

Muy por el contrario, más allá de formular la misión y la visión por escrito, lo fundamental es elaborar la formulación en conjunto y que ella refleje las visiones compartidas de nuestra escuela. Si bien seguramente coincidimos en que la función de toda escuela es brindar una enseñanza de calidad para todos, la misión y la visión constituyen la identidad de cada institución. Para lograr resultados, cada comunidad educativa particular define su propio modo de educar en una realidad determinada. *Cuando una organización define su misión y su visión, se pregunta qué transformación social quiere contribuir a lograr*[4].

Dentro del calendario escolar, el inicio o la finalización del ciclo lectivo son momentos oportunos para que los supervisores trabajen junto a los integrantes de las escuelas sobre la formulación y resignificación de la misión y la visión de sus instituciones, ya que, en esos momentos, se cuenta con mayores espacios institucionales de trabajo en equipo. Es importante anticipar que estas cuestiones no logran resolverse de forma inmediata ya que implican debate, discutir puntos de vista, plantear conflictos, definir la razón de ser de cada institución; y esto no se resuelve rápidamente ni en forma definitiva.

Sabemos que definir la misión y la visión es una tarea compleja que no debería darse nunca por terminada. Por el contrario, implica dedicar tiempos y espacios en forma sistemática, debatir y escuchar múltiples cuestionamientos y deseos, quizás contradictorios, respecto de la escuela, de los docentes, de los

[4] Tomado de *Escuelas por el cambio. Manual de autoevaluación y planificación para escuelas*, de M. Gómez del Río y R. Schonfeld.

alumnos, de los padres y de la comunidad. También insistimos en que el pensar en la misión y la visión de cada escuela no implica una responsabilidad exclusiva de los supervisores y del equipo directivo, aunque sí supone reconocer que son ellos quienes deben promover espacios y oportunidades para la participación de los múltiples actores. Estos compromisos no se resuelven con espacios aislados. Es fundamental programar sistemáticamente encuentros que ayuden a dar continuidad a los debates planteados.

**Actividad**

Les proponemos comenzar la discusión sobre la misión y la visión de las escuelas de sus jurisdicciones en jornadas institucionales, revisando qué función cumplió cada escuela en sus orígenes.

Sugerimos que cada escuela debata en grupos, el siguiente texto de reconocidas autoras[5]:

> ... la escuela, como hoy la conocemos, es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos (...) El contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una institución que transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos, transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo, creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y el progreso social.

Este contrato, ¿se perpetúa literalmente, se modificó en parte o casi en su totalidad? De ser así, ¿en qué medida esto influye en la representación que los directivos y los docentes sostienen acerca de la misión de la escuela?

Les sugerimos invitar a cada uno de los docentes a responder estas preguntas en una encuesta de opinión[6] para indagar sus percepciones e identificar sus prácticas escolares actuales:

- ¿Cuáles son las principales características que debe tener, según su criterio, una buena escuela?
- ¿Cuáles son los tres aspectos o elementos de la actividad de su escuela que usted valora especialmente?
- ¿Cuáles son los tres aspectos o elementos de la actividad de su escuela que usted cree que deberían cambiarse?

[5] Nos referimos a Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti, autoras de *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel, 1992.

[6] Tomado de la revista *El Monitor*, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación que, en el año 2005, convocó a sus lectores para que presentasen ideas sobre qué es una buena escuela.



Pasemos ahora a analizar el *diagnóstico*. *Diagnosticar* significa 'describir y explicar los hechos o fenómenos por los que atraviesa la organización'. Hacer un diagnóstico constituye una toma de conciencia, define *dónde estamos parados*, apunta a conocer exhaustivamente las cuestiones ligadas al desarrollo de la organización e implica una expresión de los principios, procesos y rasgos de la institución.

Es fundamental que el diagnóstico cuente con:

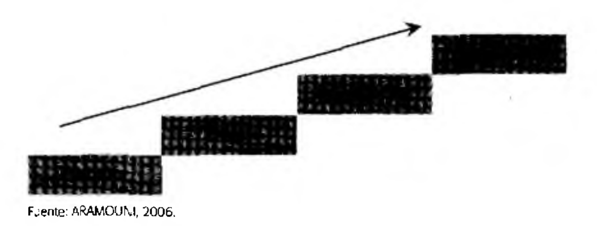
- la evidencia empírica que supere las meras intuiciones;
- la información cuantitativa y cualitativa.

Es importante alertar sobre un riesgo que detectamos día a día en las escuelas: los excesos de diagnóstico. Es fundamental contar con datos y con información que nos permitan tomar decisiones. Pero ese diagnóstico tiene que ser el punto de partida para encarar acciones. Muchas veces, nos quedamos en *el abuso de diagnóstico* y pedimos a las escuelas que releven datos y más datos, sin saber bien para qué. Los datos que pedimos a las escuelas deben tener un sentido, un *para qué* e, inevitablemente, tienen que derivar en metas que se propongan superar la situación actual y deben diseñar las estrategias para lograrlas y los indicadores para evaluarlas (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007).

## ¿Qué son los *indicadores de gestión*?

Los indicadores de gestión son parte fundamental del diagnóstico y constituyen "la herramienta que nos provee la información cuantitativa (estadísticas, ratios, porcentajes) y cualitativa (entrevistas, cuestionarios, observaciones), que nos permiten acercarnos a un completo diagnóstico de la situación actual de cada escuela" (Zinn y Abregú, en Gvirtz y Podestá, comps., 2004).

Un indicador de gestión es más que un dato, es *información*: el dato como elemento aislado se transforma en información cuando adquiere un sentido. Y más aún, esa *información* se transforma en *conocimiento* cuando es utilizada para la toma de decisiones. Así, la *curva del aprendizaje organizacional* implica pasar del predato (ausencia de datos) al dato (un porcentaje aislado) para alcanzar la información (cuando ese dato adquiere sentido) y el conocimiento (cuando es el punto de partida para la toma de decisiones). El siguiente gráfico muestra este salto cualitativo del aprendizaje en una organización:



Fuente: ARAMOUNI, 2006.

La información (cuantitativa o cualitativa) permite diagnosticar con precisión y también, evaluar en qué medida logramos lo que nos propusimos. Frente a las preguntas "¿Cómo están nuestras escuelas?" y "¿Cómo deseamos que estén en X años?", es necesario responder a "¿Cómo lo sabemos?". El indicador de gestión es clave en dos momentos del *Plan de Mejora Institucional*: durante el diagnóstico y durante el monitoreo del plan de acción.

Durante la etapa diagnóstica, el plan brinda información para asegurarnos de que nuestra percepción no es una mera intuición, y durante el monitoreo del plan de acción, permite verificar si vamos en el camino buscado. Pero es importante insistir en que esa información sólo tendrá sentido si es utilizada para tomar decisiones institucionales.

**Un caso**[7]

En una escuela del distrito 6, se detecta como problema institucional las bajas expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. En una encuesta a los docentes, se observa que la mayoría de los docentes (40 de un total de 50) afirman que el 65% de los padres de sus alumnos están desocupados y que esa situación familiar es la principal causa del bajo rendimiento de los alumnos.

La escuela decide implementar una encuesta a las familias para indagar la situación social de las familias de sus alumnos. Los datos obtenidos revelan que sólo el 15% de los padres está desocupado actualmente.

¿Cuáles son los indicadores de gestión que debería considerar la escuela para su diagnóstico? Fundamentalmente, hay dos indicadores para tener en cuenta:

a) El 15% de los padres está desocupado.

b) La mayoría de los docentes tiene una opinión distorsionada.

[7] El caso se ha construido sobre la base de un ejemplo mencionado en J. José Llach: *El desafío de la equidad educativa*. Bs. As.: Granica, 2006.



El primer indicador es un dato que, aunque resulta clave para conocer la realidad de nuestros alumnos, nos excede y sobre el que no podemos operar más que para tenerlo en cuenta, en caso de contar con políticas compensatorias focalizadas.

Sobre el segundo indicador *sí* podemos operar, y requerirá un trabajo con el equipo docente para desmitificar sus creencias y redefinir nuestra función como escuela aun cuando la situación social sea adversa.

Los indicadores que se relevan en las supervisiones sólo logran institucionalizarse y cobrar sentido si responden a una problemática concreta que esa jurisdicción o región necesita resolver. Si la región está preocupada por la escasa matrícula en el turno tarde, podrá diseñar —esto es, construir con una intención determinada— indicadores cuantitativos (tendencia de la matrícula, diferencia entre matrícula inicial y final, etcétera) y cualitativos (encuestas a la comunidad, análisis de la demanda de los padres) para evaluar las posibles causas. Esta información aportará datos que seguramente ayudarán a comprender algunas de las causas que pueden estar influyendo en la escasa demanda de ese turno; y luego será necesario diseñar acciones para superar el problema detectado. De nada le sirve a un supervisor acumular datos y desviaciones estándar si no se toman medidas a partir de esos números.

**Ejemplos de indicadores de gestión**

- Porcentaje de pérdida de matrícula.
- Porcentaje de abandono.
- Cantidad de horas de trabajo en equipo entre docentes.
- Frecuencia de observaciones de clase.
- Cantidad de evaluaciones de desempeño docente.
- Resultados de encuestas.
- Grado de satisfacción de las familias.
- Nivel de inserción de una escuela en la comunidad.

Si bien sostenemos que los indicadores de gestión constituyen una herramienta clave, Morduchowicz (2006) nos advierte acerca del riesgo de considerarlos un reflejo total de la compleja realidad educativa. Según el autor, es importante no perder de vista que:

- los indicadores son expresiones parciales de una realidad compleja;
- a pesar de las expectativas que pueden generar, sólo pueden *indicar* sobre una situación;
- resumen información que luego corresponde desagregar en sus distintos componentes;
- para que una medida pueda constituirse en un indicador, debe ser comparable, ya sea a través del paso del tiempo, o con otros indicadores del sistema educativo;
- el indicador es una propuesta de interpretación de la realidad que se quiere conocer;
- no se puede pretender (por medio de los indicadores) tener una visión acabada de la realidad tal cual es.

Los indicadores pueden ser *cuantitativos* (se reducen a números; por ejemplo: porcentajes, ratios, tasas, etcétera) o *cualitativos* (no es posible reducirlos a números ya que relevan información acerca de percepciones, opiniones, etcétera; por ejemplo: el grado de satisfacción o el nivel de pertenencia).

Morduchowicz (óp. cit.) realiza una clasificación de indicadores, entre los que encontramos:

*a) Indicadores descriptivos:* cumplen la función de presentar el estado de situación en cada momento. Por ejemplo: el porcentaje de repitencia.

*b) Indicadores explicativos:* son aquellos que, además de describir la actividad, permiten que nos acerquemos a identificar los factores que determinan su estado de situación. Por ejemplo: el porcentaje de repitencia de un grado o año a cargo de la misma docente, a lo largo de diferentes años.

*c) Indicadores elaborados o construidos:* surgen de la aplicación de algún tipo de algoritmo en función de la información que se necesita obtener. Por ejemplo: la correlación entre ausentismo docente y el rendimiento académico de los alumnos.

El autor aclara que, para saber qué tipo de indicador debe usarse, lo importante es tener claro su propósito.

En síntesis, los indicadores de gestión tienen tres funciones:

1) Nos permiten *medir* la realidad y apoyar con evidencia empírica la situación real de nuestra escuela. Por ejemplo: "Actualmente, tenemos un 6% de repitencia en las escuelas de la zona".

2) Ayudan a *fijar una meta* concreta en nuestro plan de acción con el objetivo de revertir o superar un problema determinado. Por ejemplo: "En dos años,



nos proponemos disminuir la repitencia en un 2% para alcanzar un 4% de repitencia en primaria".

3) Nos permiten *evaluar* si logramos aquello que nos propusimos, o cuán lejos o cerca estamos de alcanzar nuestro objetivo.

Los indicadores de gestión ayudan así a confrontar nuestras intuiciones con evidencia empírica para poder confirmarlas, refutarlas o ajustar las diferencias entre nuestras impresiones y la realidad.

Nos parece recomendable utilizar pocos índices, sólo los necesarios que nos permitan observar de manera simple el estado real de cada área (docentes, alumnos, organización, comunidad). Pero toda organización necesita construir algún sistema de indicadores, tanto cuantitativos como cualitativos, que ayuden a establecer tendencias y a monitorear la evolución de cada escuela a nuestro cargo, a lo largo de los años en una misma dimensión: "¿Cómo estaban las escuelas de nuestra región hace tres años en relación con el abandono? ¿Cómo están ahora? ¿Cómo evaluaban los docentes su nivel de participación en las decisiones de la escuela? ¿Cómo la evalúan ahora?". Seguramente las escuelas que dependen de cada supervisor presentan algunas problemáticas semejantes y otras disímiles. Habrá que focalizarse entonces en los problemas comunes de la región a cargo y en las necesidades específicas de cada escuela: "¿Ha podido la escuela A superar sus aspectos más débiles? ¿Ha disminuido la rotación del personal en la escuela X? ¿Ha mejorado la participación de los padres en la escuela Y?".

Si un indicador no constituye un problema en el distrito o en la jurisdicción a cargo, seguramente el supervisor lo dejará a un lado. Si, por el contrario, se detecta e identifica un indicador que preocupa, será necesario mirarlo de cerca, desglosarlo, discriminar lo sucedido en los diferentes niveles, o sea, afinar los números para focalizar el problema.

A continuación, les presentamos algunos ejemplos de indicadores. Dos de ellos son cuantitativos, uno se propone medir y comparar la relación entre dos aspectos de una escuela: el ausentismo de los alumnos y su rendimiento académico; el otro ejemplo compara el mismo indicador (la repitencia y la sobreedad) en diferentes escuelas de una región.

Por su parte, el ejemplo cualitativo tiene el objetivo de monitorear la evolución de una institución en diferentes dimensiones (liderazgo, organización, planificación, enseñanza-aprendizaje, entre otras).

Estos sistemas de indicadores aquí presentados son el producto de un verdadero trabajo en equipo de dos proyectos de mejora escolar de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y han sido diseñados, revisados y mejorados a lo largo de los años. Este proceso de diseño y rediseño de los sistemas de indicado-

res constituye una herramienta de mejora escolar en sí misma (Romero, 2004), y por eso, los desafiamos a emprender este camino en cada una de sus escuelas. Esperamos que estos ejemplos puedan servir a las supervisiones para pensar cómo adecuarlos, adaptarlos, modificarlos o recrearlos según sus propias necesidades.

## Ejemplo de indicadores cuantitativos

El sentido de los indicadores cuantitativos consiste en aprender a leerlos, comprenderlos y comunicarlos. Los datos *no hablan por sí mismos*, a menos que analicemos sus posibles causas, elaboremos hipótesis y les hagamos preguntas a esos datos que nos preocupan. "¿Es la repitencia siempre alta en la misma escuela? ¿Estará relacionada con un criterio de evaluación de sus docentes?". De nada sirve contar con porcentajes y estadísticas si no constituyen el punto de partida de nuestras acciones y decisiones institucionales. Los indicadores son *datos para*, son pistas que ayudan a entender la realidad, pero no constituyen un fin en sí mismos: son sólo el primer paso del camino para recorrer.

En general, las supervisiones cuentan con muchos datos estadísticos, pero no siempre se aprovecha esa información para uso interno, combinando esos datos, dándoles nuevos sentidos o construyendo otros datos que respondan a los problemas de la región. Esta es la propuesta: usar algunos de los datos disponibles, pero además, animarnos a más.

Implementar un sistema de indicadores requiere:

1) Que el relevamiento se institucionalice, se lleve adelante año a año.
2) Que adquiera un sentido, un *porqué* y un *para qué*, sólo así podrá sostenerse en el tiempo.
3) Establecer cruces y correlaciones entre diferentes indicadores.
4) Comparar los datos *intra-* e *inter*institucionalmente (cotejar los resultados logrados, año a año, y comparar las diferentes escuelas de la jurisdicción, de la provincia, del total del país.
5) Comunicar los indicadores a los equipos de trabajo de las escuelas (directores y docentes).

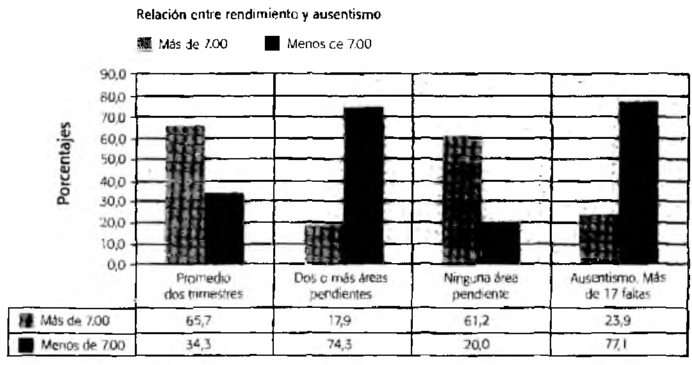
El ejemplo que presentamos a continuación relaciona dos indicadores clave de toda institución educativa: el *rendimiento académico* y el *ausentismo* de los alumnos. Es un modelo posible que permite optimizar y establecer relaciones entre diferentes datos disponibles con el fin de analizar las posibles causas que afectan el rendimiento escolar. Sería interesante que cada supervisión propusiera a sus escuelas relevar este tipo de correlaciones para luego analizar estos datos de cada una de las escuelas a su cargo.

**Ejemplo A**

Relación entre el rendimiento académico y el ausentismo en segundo año

| Tabla I | | Alumnos | | | Rendimiento académico actual y anterior | | | | | | Ausentismo a septiembre | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| [redacted] | | | | | Promedio dos trimestres | | Asignaturas pendientes de primero y segundo | | | | | |
| | | Inicial | [redacted] | Egreso probable | [redacted] | | Dos o más | | Ninguna | | Más de 17 faltas | |
| | | | | | Alumn. | Porc. | Alumn. | Porc. | Alumn. | Porc. | Alumn. | Porc. |
| Especialidad 1 | 3.° 1.° | 22 | [redacted] | 12 | 12 | [redacted] | 1 | [redacted] | 7 | [redacted] | 2 | [redacted] |
| | 3.° 2.° | 24 | [redacted] | 11 | 11 | [redacted] | 4 | [redacted] | 6 | [redacted] | 3 | [redacted] |
| Especialidad 2 | 3.° 3.° | 17 | [redacted] | 13 | 16 | [redacted] | 3 | [redacted] | 13 | [redacted] | 2 | [redacted] |
| Especialidad 3 | 3.° 4.° | 11 | [redacted] | 7 | 7 | [redacted] | 2 | [redacted] | 4 | [redacted] | 4 | [redacted] |
| Especialidad 4 | 3.° 5.° | 29 | [redacted] | 21 | 21 | [redacted] | 2 | [redacted] | 11 | [redacted] | 5 | [redacted] |
| | | | [redacted] | **64** | **67** | [redacted] | **12** | [redacted] | **41** | [redacted] | **16** | [redacted] |

| Tabla II | | Alumnos | | | Rendimiento académico actual y anterior | | | | | | Ausentismo a septiembre | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| [redacted] | | | | | Promedio dos trimestres | | Asignaturas pendientes de primero y segundo | | | | | |
| | | Inicial | [redacted] | Egreso probable | [redacted] | | Dos o más | | Ninguna | | Más de 17 faltas | |
| | | | | | Alumn. | Porc. | Alumn. | Porc. | Alumn. | Porc. | Alumn. | Porc. |
| Especialidad 1 | 3.° 1.° | 22 | [redacted] | 12 | 8 | [redacted] | 7 | [redacted] | 1 | [redacted] | 5 | [redacted] |
| | 3.° 2.° | 24 | [redacted] | 11 | 13 | [redacted] | 9 - | [redacted] | 4 | [redacted] | 12 | [redacted] |
| Especialidad 2 | 3.° 3.° | 17 | [redacted] | 13 | 2 | [redacted] | 2 | [redacted] | 0 | [redacted] | 2 | [redacted] |
| Especialidad 3 | 3.° 4.° | 11 | [redacted] | 7 | 6 | [redacted] | 4 | [redacted] | 1 | [redacted] | 6 | [redacted] |
| Especialidad 4 | 3.° 5.° | 29 | [redacted] | 21 | 6 | [redacted] | 4 | [redacted] | 1 | [redacted] | 2 | [redacted] |
| | | | [redacted] | **64** | **35** | [redacted] | **26** | [redacted] | **7** | [redacted] | **27** | [redacted] |




| | Promedio dos trimestres | Dos o más áreas pendientes | Ninguna área pendiente | Ausentismo. Más de 17 faltas |
|---|---|---|---|---|
| Más de 7.00 | 65,7 | 17,9 | 61,2 | 23,9 |
| Menos de 7.00 | 34,3 | 74,3 | 20,0 | 77,1 |

Fuente: R. Anijovich y J. Barbarci. Proyecto de Mejora escolar ITPBA/ Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

## Ejemplos de indicadores cualitativos

Les presentamos aquí un sistema de indicadores cualitativos, que ha sido pensado para evaluar la realidad institucional en una escuela, en relación con un conjunto de siete dimensiones que surgen de la revisión de la literatura especializada en mejora escolar (Stoll y Fink, 1999; Stoll, Fink y Earl, 2004; Mortimore y otros, 1988; Fullan y Hargreaves, 1999).

| | Escuela | Etapa diagnóstica | Año 1 | Año 2 | Año 3 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **Misión, visión y objetivos generales de la escuela** | | | | |
| | Consenso y participación de los docentes en su formulación/revisión. | | | | |
| | Conocimiento y sentido de pertenencia de los docentes con la misión de la escuela. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | **Cultura de la institución** | | | | |
| | Trabajo en equipo (directores, docentes y personal). | | | | |
| | Existencia de espacios institucionales destinados al intercambio grupal. | | | | |
| | Compromiso de los docentes con la institución. | | | | |
| | Altas expectativas respecto de las posibilidades de aprender de los alumnos. | | | | |
| 3 | **Liderazgo** | | | | |
| | Altas expectativas sobre el desempeño docente. | | | | |
| | Participación y compromiso de los docentes en la toma de decisiones. | | | | |
| | Responsabilidad por los resultados. | | | | |
| 4 | **Sistema de información, autoevaluación y planeamiento** | | | | |
| | Sistema de información integrado y consistente. | | | | |
| | Proceso realista de autoevaluación y diagnóstico. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Adecuado proceso de planeamiento a mediano y a largo plazo. | | | | |
| | Sistema de monitoreo diseñado e implementado. | | | | |
| 5 | **Sistema de comunicación** | | | | |
| | Apropiado sistema de comunicación con los padres. | | | | |
| | Apropiado grado de comunicación interna en la institución. | | | | |
| 6 | **Aspectos pedagógicos** | | | | |
| | Focalización en la enseñanza y aprovechamiento de los tiempos escolares. | | | | |
| | Atención a la diversidad dentro del aula. | | | | |
| | Continuidad en el seguimiento de los alumnos. | | | | |
| | Implementación de estrategias didácticas que promuevan la reflexión y comprensión de los alumnos. | | | | |
| | Propuestas de enseñanza que favorezcan los aprendizajes significativos y la resolución de problemas. | | | | |



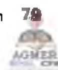
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Planificación curricular articulada entre los distintos niveles, ciclos y años. | | | | |
| | Sistema de evaluación consistente en toda la institución. | | | | |
| 7 | **Comunidad educativa** | | | | |
| | Participación activa de los padres en las actividades convocadas por la escuela. | | | | |
| | Clima institucional de espíritu comunitario, con relaciones interpersonales cotidianas de respeto y diálogo. | | | | |
| | Interés de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. | | | | |
| | Interacción positiva con la comunidad donde la escuela está inserta (empresas, clubes, ONG, etcétera). | | | | |
| 8 | **Avances en áreas específicas** | | | | |
| | Lengua. | | | | |
| | Matemática. | | | | |
| | Ciencias Sociales. | | | | |
| | Ciencias Naturales. | | | | |
| | Inglés. | | | | |
| | Informática. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Psicología Educacional (apoyo a alumnos con NEE –Necesidades Educativas Especiales– y otras actividades del EOE –Equipo de Orientación Escolar–). | | | | |
| | **Nivel de logro** | | | | |
| | 1. No logrado. | | | | |
| | 2. Poco logrado. | | | | |
| | 3. Medianamente logrado. | | | | |
| | 4. Satisfactoriamente logrado. | | | | |
| | 5. No aplicable. | | | | |

Los indicadores cualitativos, al no poder ser traducidos en números, presentan un requerimiento especial: la necesidad de acordar criterios y definir escalas para *medirlos*. Si bien también es necesario definir, mediante un glosario, los indicadores cuantitativos, resulta menos engorroso definir la repitencia o la sobreedad que aunar criterios respecto de lo que cada uno de nosotros entiende por indicadores cualitativos como *cultura* o *liderazgo*. En este sentido, para completar un sistema de estos últimos indicadores, resulta imprescindible acordar criterios comunes que garanticen que, al evaluar los estados de logro, los diferentes actores (docentes, directivos, supervisores) hayan consensuado previamente qué se entiende, por ejemplo, por *trabajo en equipo*. ¿Es simplemente contar con una reunión institucional de frecuencia mensual, o es mucho más que eso?

Surge así la necesidad de establecer *rúbricas*, esto es, criterios y acuerdos en común sobre cada una de las dimensiones que seleccionamos para incluir en nuestro sistema de indicadores.

A continuación, les brindamos un ejemplo de rúbrica para definir el grado de logro de la dimensión 3 de nuestro ejemplo (Liderazgo), que será necesario replicar con cada una de las dimensiones restantes.



| | |
|---|---|
| Liderazgo | Se estimula y fomenta el aporte de los actores, valorando lo que cada miembro puede brindar desde sus propias capacidades. |
| | El director fortalece la participación colectiva, delegando funciones y adjudicando tareas desafiantes mientras brinda el apoyo y la orientación necesarios. |
| | El director:<br>• Fija metas y busca el consenso.<br>• Señala el foco.<br>• Amplía la voz y las visiones de los otros.<br>• Logra la cooperación mediante metas compartidas. |

Fuente: Equipo de Gestión Proyecto Escuelas del Futuro, 2006. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Por otra parte, y además de necesitar aunar criterios que permitan definir y acordar qué entendemos por cada uno de estos aspectos, será necesario elaborar los instrumentos que ayuden a evaluarlos. Dado que ya no se trata aquí de ratios y porcentajes, sino de cuestiones más subjetivas, de grados de percepción y representaciones, habrá que encontrar los medios para evaluar la presencia o ausencia de estos indicadores en nuestras escuelas. Así, para cada dimensión, será necesario construir los instrumentos más adecuados o recurrir a algunos ya existentes, adecuándolos a las características de nuestra institución.

Para evaluar los aspectos pedagógicos (dimensión 6 en nuestro ejemplo), uno de los instrumentos para utilizar —que deberá luego ser combinado con la lectura de planificaciones, las observaciones de los cuadernos de los alumnos, etcétera— es la *Grilla de observación de la clase*. A continuación, les mostramos un posible modelo:

| **Guía de observación de la clase** |
|---|
| Docente:<br>Alumnos presentes:<br>Fecha:<br>Puntualidad de comienzo:<br>Puntualidad de cierre: |

| DOCENTE | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|---|---|---|---|---|
| **Aspectos de la comunicación:**<br>1. Tono de voz adecuado | | | | | |
| 2. Claridad en la presentación | | | | | |
| 3. Lenguaje<br>• Predominio coloquial.<br>• Técnico-científico.<br>• Corporal-gestual. | | | | | |
| 4. Dinamismo adecuado:<br>• El ritmo es sostenido.<br>• Decae. | | | | | |
| 5. Tipo de comunicación que predomina:<br>• Unidireccional.<br>• Bidireccional.<br>• Multidireccional. | | | | | |
| **Interacción con los alumnos:**<br>1. ¿Tiene manejo adecuado de grupo? | | | | | |
| 2. ¿Ejerce un liderazgo positivo? | | | | | |



| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3. ¿Motiva a los alumnos? | | | | | |
| 4. ¿Promueve la participación en clase? | | | | | |
| 5. Favorece el intercambio:<br>• Docente-alumnos.<br>• Alumno-alumno. | | | | | |
| 6. ¿Muestra disposición ante las consultas de los alumnos? | | | | | |
| 7. ¿Chequea la comprensión? | | | | | |

| DOCENTE | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|---|---|---|---|---|
| **Estrategias metodológicas**:<br>1. Tipo de clase que predomina:<br>• Expositiva.<br>• Participativa.<br>• Combinada, etcétera. | | | | | |
| 2. ¿Orienta en el desarrollo de actividades?<br>3. ¿Presenta situaciones disparadoras?<br>4. Organización de actividades | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Se observa:<br>• Trabajo individual.<br>• Grupo total.<br>• Trabajo en pequeños grupos.<br>• Combinación. | | | | | |
| 5. Clima de la clase:<br>• Formal.<br>• Distendida.<br>• Otra:............ | | | | | |
| 6. El desarrollo de la clase refleja una preparación previa. | | | | | |
| 7. ¿Posee habilidades para enseñar? | | | | | |
| 8. ¿Utiliza estrategias que favorezcan la comprensión? | | | | | |
| 9. ¿Da ejemplos, aclara dudas? | | | | | |
| 10. ¿Utiliza recursos auxiliares? ¿Cuáles?............<br>........................<br>........................<br>........................ | | | | | |



| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11. ¿Alcanza profundidad en la cobertura de los temas? | | | | | |
| 12. ¿Toma en cuenta las ideas previas de los alumnos? | | | | | |
| 13. ¿Utiliza el error como herramienta de aprendizaje? | | | | | |
| 14. ¿Hace un adecuado uso del tiempo de la clase? | | | | | |
| 15. ¿Demuestra dominio de la materia? | | | | | |

| ALUMNOS | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Participación en clase: ¿Participan activamente? | | | | | |
| 2. ¿Realizan intervenciones pertinentes? | | | | | |
| 3. ¿Formulan preguntas? | | | | | |
| 4. ¿Interactúan con sus pares? | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5. Grado de interés: ¿Toman apuntes? | | | | | |
| 6. ¿Sostienen un adecuado nivel de atención? | | | | | |
| 7. ¿Manifiestan indicios de interés? | | | | | |
| 8. ¿Manifiestan indicios de dispersión? | | | | | |
| 9. ¿Manifiestan indicios de indiferencia? | | | | | |
| 10. ¿Manifiestan indicios de fatiga? | | | | | |
| 11. Grado de comprensión: ¿Demuestran seguir la clase? | | | | | |

| |
|---|
| **Observaciones:** |

Fuente: Zelzman, C. y V. Abregú, 2004.



## ¿Y después del diagnóstico, qué?

Como ya lo señalamos, el diagnóstico constituye únicamente un punto de partida, una toma de conciencia. ¿Y después? Buscando mejorar las planificaciones tradicionales, las que partiendo de objetivos, proponían acciones para lograrlos, sugerimos revertir los términos de la ecuación y ya no partir de los objetivos, sino del diagnóstico de situación. Según estos datos de la realidad, se pueden definir los problemas institucionales y elaborar planes de acción que permitan responder a esos problemas detectados de una forma lo más ajustada posible. Esto, obviamente, sin descuidar nunca la *imagen objetivo* de nuestro distrito o región, *el norte* al cual buscamos ir. Para iniciar todo plan de mejora, es fundamental definir el problema: "Un problema es una situación que genera disconformidad y requiere una solución (...). La detección y toma de conciencia de un aspecto o problema es un aspecto central que posibilita una innovación" (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001).

La *detección del problema* es clave para emprender acciones adecuadas y obtener logros. Un errado planteo del problema puede llevarnos al fracaso de la intervención por ese error en el punto de partida. Cuando decimos que una institución de nuestra región tiene X problema, antes de analizar las estrategias para acompañarla en la superación de esa situación, es necesario definir si se trata efectivamente de un problema o si estamos confundiéndolo con un síntoma y, en ese caso, debemos preguntarnos sobre sus causas.

El *síntoma* constituye lo visible, *la punta del iceberg*, pero no es necesariamente el problema mismo. El problema debe estar inevitablemente referido a nuestro objeto de trabajo en tanto educadores: el alumno. En la medida que algo nos desvía de la meta de enseñar más y mejor, esto constituye un verdadero problema. La falta de participación de los padres, la escasa capacitación docente, etcétera, son síntomas y sólo constituyen parte de un problema cuando afectan la enseñanza y el aprendizaje en su sentido amplio (la formación integral del sujeto). Y, en ese caso, es necesario recurrir a las causas para acertar en las estrategias elegidas. Las *causas* son las que originan el síntoma de ese problema: en el caso de la participación de los padres, la causa puede oscilar desde la falta de tiempo de los padres hasta el desinterés u otros motivos. Según sea una u otra causa, las intervenciones que se requieran serán diferentes, ya que de nada sirve aumentar las reuniones de padres si ellos no participan por falta de tiempo.

Del mismo modo, los docentes pueden no capacitarse por falta de motivación, por no tener tiempo o por no disponer de recursos. Cada causa implicará

pensar diferentes alternativas de solución. *Es fundamental mirar el diagnóstico con detenimiento, observar cuidadosamente los datos y poder* leerlos y escucharlos *para buscar estrategias más acertadas.*

Y entonces sí, una vez identificado el problema institucional, podemos fijar los objetivos, buscar las estrategias de intervención más adecuadas y pautar indicadores de gestión que luego nos permitan evaluar si logramos lo que nos propusimos, estableciendo plazos y responsables. Los objetivos que queramos alcanzar tienen que ser pensados para esta escuela, para esta realidad y deben ser ambiciosos, pero *viables, posibles* de ser logrados.

En síntesis, un plan de acción debe partir de problemas concretos que atraviesan las escuelas de nuestra jurisdicción, tiene que incluir estrategias de intervención, definir indicadores de gestión esperables de lograr luego de dichas intervenciones, contar con etapas de monitoreo permanentes e identificar responsables. Estos últimos tres aspectos son clave y constituyen el valor agregado de esta propuesta. No estamos acostumbrados a ponernos metas mensurables ni a evaluar resultados de las intervenciones ni tampoco, a nombrar responsables para el seguimiento de las intervenciones. *Responsabilidades compartidas* implica asumir que todos los actores educativos deben hacerse cargo de los resultados institucionales, tanto de los logros como de los fracasos. Definir responsables implica nombrar personas (orientadora educacional, docente X o directora) o un equipo (jefes de departamento) que puedan dar cuenta de la continuidad de una acción emprendida.

Dentro de esta nueva propuesta, la *evaluación permanente* y el *monitoreo de las acciones* se torna fundamental.

En definitiva, tanto el *Plan de Mejora Institucional* como los indicadores de gestión tienen sentido sólo si forman parte de un proceso de aprendizaje permanente de nuestras instituciones. Proceso que busca aprender de los errores, hallar nuevas y mejores estrategias, y mantener las buenas prácticas. Si queremos que nuestras escuelas se transformen en organizaciones inteligentes, en organizaciones que aprenden, será necesario que instalen una cultura de evaluación permanente.

Como ya dijimos antes, la mirada estratégica hacia el mediano plazo busca reducir la incertidumbre pero, a diferencia de las concepciones de planificación tradicionales, parte de la hipótesis de que el contexto es incierto, cambiante, imposible de controlar de una vez y para siempre. Por este motivo, ya no es posible pensar desde una lógica que parta de objetivos, proponga actividades y presuponga la previsibilidad de los resultados. Muy por el contrario, la planificación estratégica toma en cuenta el cambio, el conflicto y alerta sobre un grado de incertidumbre que es imposible de evitar (Matus, 1984).

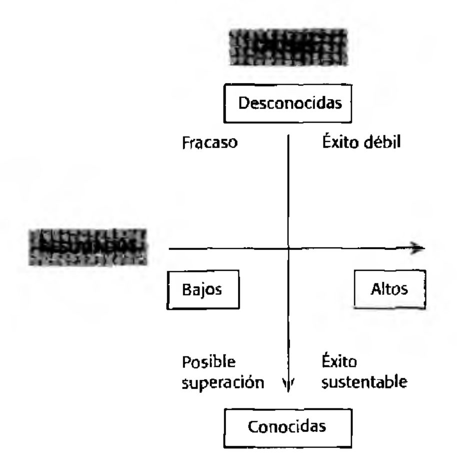


Justamente por todo lo antes señalado, la evaluación y el monitoreo permanente de las acciones nos permitirá confirmar que estamos en el camino correcto, o nos ayudará a redefinir las acciones y estrategias en caso de detectar que nos estamos desviando de la meta o, inclusive, nos permitirá redefinir la *imagen objetivo* en caso de ser necesario.

La evaluación pasa a ser un proceso permanente, y no ya una instancia al final de cada ciclo. Este tipo de evaluación nos permite tomar decisiones para la mejora y no únicamente para evaluar resultados. La nueva concepción de evaluación supone evaluar también procesos y redefinir nuestras intervenciones las veces que sea necesario.

Pero el camino recorrido no es menos importante que los resultados obtenidos. Imaginemos una *matriz* que cruce la variable *resultados* con la variable *causas*.

De esta manera, podríamos armar cuatro posibles modelos organizacionales[8]:




En un extremo, tenemos una organización con pobres resultados y que desconoce las causas de su fracaso; en el otro extremo, contamos con una organización con buenos resultados y que conoce las causas de sus logros. En el medio, existe una organización con bajos resultados, pero que sabe el porqué de estos y tiene hipótesis para explicar la situación y, por último, una organiza-

[8] Basado en Reeves (2002).

ción con buenos resultados, pero que desconoce el proceso mediante el cual los ha obtenido. Es muy probable que este último modelo tenga más posibilidades de superarse conforme a las lecciones aprendidas, mientras que el modelo anterior difícilmente pueda sostener sus logros en el tiempo si desconoce el camino recorrido.

| | **Bajos resultados** | **Altos resultados** |
|---|---|---|
| **Causas desconocidas** | Fracaso. | Éxito débil. |
| **Causas conocidas** | Posible superación. | Éxito sustentable. |

En definitiva, la gestión que proponemos tiene que ponerse al servicio de los fines de la educación y permitirle a la escuela recuperar su función específica: la de enseñar. En este sentido, la gestión debe ayudarnos a resolver problemas, ya que la forma en que cada supervisión los supera, está relacionada con su capacidad para construir estrategias e identidades propias, para romper con las rutinas y encontrar formas creativas a fin de alcanzar el sentido de producir calidad con equidad[9].

[9] Basado en Jabif (2004).



# Bibliografía

AGUERRONDO, Inés, María Teresa LUGO y Mariana ROSSI (2001): *La gestión en la escuela y el diseño de proyectos institucionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

ARAMDUNI, Gabriel (2006): Clase de Maestría en Educación, Buenos Aires.

BALL, Stephen, J. (1987): *Micropolítica de la Escuela. Buenos Aires*: Paidós.

BLEJMAR, B. (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FULLAN, Michael y Andy HARGREAVES (1999): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

GÓMEZ del RÍO, Manuela y Rubén SCHONFELD (2003): *Escuelas por el cambio. Manual de autoevaluación y planificación para escuelas*. Buenos Aires: Fundación Compromiso-Granica.

GORE, Ernesto (2004): *La educación en la empresa: Aprendiendo en contextos organizativos*. Buenos Aires: Granica.

GVIRTZ, Silvina (2005): *De la tragedia a la esperanza*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

— y María Eugenia de Podestá (comps.) (2004): *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.

— Silvia GRINBERG y María Victoria ABREGÚ (2007): *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

JABIF, Liliana (2004): *Directores en acción*. Buenos Aires: IIPE UNESCO (Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. Liderazgo).

LLACH, Juan José (2006): *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.

MATUS, Carlos (1984): *Estrategia y plan*. México: Siglo XXI.

MINTZBERG, Henry y James QUINN (1993): *El proceso estratégico*. México: Prentice Hall.

— y Lampel AHLSTRAND (1999): *Safari a la estrategia*. Buenos Aires: Granica.

MORDUCHOWICZ, Alejandro (2006): *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Disponible en <http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/indicadores_educativos.pdf>.

MORTIMORE, Peter y otros (1988): *School Matters*. Berkeley: University of California Press.

POGGI, Margarita (2002): *Instituciones y trayectorias escolares*. Buenos Aires: Santillana.

REEVES, Douglas (2002): *The Daily Disciplines of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

ROMERO, Claudia (2004): *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

STOLL Louise y Dean FINK (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

— Dean FINK y Lorna EARL (2004): *Sobre el aprender y el tiempo que requiere, implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

ZELZMAN, C. y María Victoria ABREGÚ (2004): *Instrumentos para la evaluación institucional* (mimeo).



CAPÍTULO 3

# Supervisión de hoy, necesidades del mañana

Inés Aguerrondo

## La función del inspector/supervisor

Los sistemas escolares nacieron en una época y en un contexto muy diferente al que vivimos actualmente, pero han tenido la particularidad de que han mantenido los rasgos fundamentales de su organización durante, por lo menos, dos siglos. La falta de adecuación de su propuesta y de su estructura se ha agudizado en las últimas décadas, quizás como consecuencia del ritmo vertiginoso de cambio que se registra en todos los aspectos de la vida social. No es de despreciar tampoco la influencia de procesos internos en el sector, como la masificación de la educación, resultante del ingreso a la escuela de todos los sectores sociales, a medida que creció el ritmo de urbanización de nuestras sociedades.

Desde mediados del siglo xx, todos los países han encarado procesos de reforma de su educación. Estos procesos, iniciados con la mira puesta en el docente, en el aula y en la renovación de los contenidos educativos luego fueron ubicando en el lugar protagónico a la escuela, la gestión y al personal directivo. Pero poco se ha trabajado sobre un estamento que, aunque fuera de la escuela e integrante de la conducción general de la educación, ha tenido y tiene un lugar importantísimo como regulador del adecuado funcionamiento del servicio educativo: la función de inspección o supervisión. Precisamente porque estamos frente a una coyuntura de fuerte necesidad de cambio, este rol de mirada externa se hace hoy más imprescindible, ya que la clave para el éxito está en que las escuelas, en el marco de una ampliada autonomía y responsabilidad profesional por sus resultados, puedan ser conducidas desde la mirada de un sistema escolar que propone los objetivos, los marcos generales de acción y las acciones

básicas para ordenar el servicio educativo[1].

Vale la pena reflexionar sobre cómo se ha constituido y ha ido cambiando la función de la inspección/supervisión en diferentes momentos del desarrollo de la educación y qué puede hacerse en la actualidad para responder a lo que están demandando los sistemas educativos de las escuelas para el mañana.

Para avanzar en esta reflexión, nos referiremos a tres aspectos. En primer lugar, nos remontaremos a tiempos lejanos para tratar de desnaturalizar cómo se ejerce en la actualidad la función del supervisor con el objetivo de reflexionar sobre nuestras acciones, y para tomar conciencia de que las rutinas y los modos de hacer actuales no son porque deban ser así, sino que existe una razón de tradición, de historia, que permite dar cuenta de ello.

Luego, trataremos de pensar al supervisor como una función de mediación entre los aspectos *macro* y los aspectos *micro* del sistema educativo. Describiremos con brevedad cuáles han sido las formas en que tradicionalmente se ha organizado esta función y cómo son las nuevas tendencias internacionales al respecto.

Por último, dirigiremos la mirada hacia adelante y, para ello, les brindaremos algunos elementos útiles, no desde un rol cerrado de supervisión, sino desde las demandas actuales, tratando de imaginar qué cosas son factibles para avanzar con algunas nuevas perspectivas o nuevas funciones en la supervisión.

## Las cuatro revoluciones educativas

En el marco de la mirada histórica, retomemos la interesante idea de José Joaquín Brunner, cuando reflexiona sobre las *cuatro revoluciones educativas* (Brunner, 2000).

Lo haremos en el marco de una mirada prospectiva, porque este autor se refiere a los escenarios del futuro de la educación y afirma que, en la actualidad, estamos frente a una cuarta revolución educativa y describe las tres anteriores de manera sucinta.

La *primera revolución* está representada por el surgimiento de la escuela. Se trata de una revolución en el sentido de que la enseñanza se organiza con un método determinado y deja de ser un saber privado para ser un oficio que puede transmitirse de manera organizada. Brunner señala como antecedente las escuelas conventuales que se desarrollan en Europa entre los años 1200, 1300 y 1500. Estas escuelas evolucionan en un largo proceso por lo que, si qui-

[1] Los últimos estudios sobre las escuelas eficaces se refieren, precisamente, a la necesidad de que reciban asistencia y orientación, así como a la importancia de que exista autoevaluación e instancias externas de evaluación que las ayuden en los procesos de mejora (Creemers, 1998; He-Chuan Sun, 2003).



siéramos poner una fecha a esta revolución, podríamos tomar como punto de nacimiento la aparición de la *Didáctica Magna*, de Comenio, en 1679. Esta revolución es sumamente importante porque sienta las bases de cómo se debe enseñar y delimita un método tan efectivo que sirve hasta la actualidad de orientación y dirección pedagógica para nuestras escuelas.

La *segunda revolución* se ubica bastante más tarde, a fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX, y consiste en el surgimiento de los sistemas escolares. La particularidad de esta revolución es que esa escuela, delineada por Comenio, se organiza en un sistema escolar que compromete no sólo un objetivo educativo (alfabetizar), sino también un objetivo político.

En América Latina, en particular, el surgimiento y desarrollo de los sistemas escolares no fueron genuinos. Se organizaron después de la emancipación colonial como parte de la necesidad de la vinculación de la economía latinoamericana con los mercados internacionales y fueron una herramienta importante para la homogeneización de la población y la constitución de los Estados nacionales (Weinberg, 1984). Pero en el marco de lo que queremos destacar, lo importante de esta segunda revolución es que el modelo de escuela que está en la base de los sistemas escolares tiene el mismo formato y utiliza el mismo método que establece la *Didáctica Magna*, de Comenio. La novedad de la segunda revolución no está en la modernización del método, en el cambio y la adecuación de la propuesta pedagógica, sino en que la oferta educativa para unos pocos se amplía y se hace obligatoria, detrás de un objetivo político de conformación de una nación.

Avanzando en el tiempo, Brunner destaca la *tercera revolución*. Esta se produce cuando, por efectos del éxodo rural a la ciudad, ingresan a la escuela vastos sectores. Como es sabido, en los inicios del desarrollo de los sistemas escolares, esta escuela que conformaba la nación incorporaba, básicamente, alumnos de clase media. Alrededor de mediados del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, por efecto del éxodo rural-urbano y del proceso de crecimiento de la urbanización, el sistema escolar recibió un efecto de masividad producido por el ingreso a las aulas de vastos sectores sociales diferentes de los que originariamente habían poblado las escuelas. Es interesante reflexionar que, del mismo modo que había ocurrido con la segunda revolución, la propuesta pedagógica básica, heredada de Comenio, no fue modificada. Para incorporar niños de los nuevos sectores sociales, se siguió utilizando de manera masiva el modelo pedagógico ya instalado que, como se vio rápidamente, no estaba preparado para ello[2].

---

[2] No se desconoce que, en paralelo con esta expansión indiferenciada, se registran intentos de rever el modelo pedagógico. Sistemas educativos no tradicionales, como el de las Escuelas Montessori o el de Escuela Activa, no fueron suficientes, sin embargo, para producir cambios pedagógicos en la corriente principal del sistema educativo.

Los primeros efectos de la inadecuación de la propuesta pedagógica clásica se hicieron evidentes en los sectores que se incorporaron en la última etapa. A partir de medidos del siglo XX, en los años cincuenta y sesenta, la deserción y la repetición se instalaron como fenómenos *normales* en nuestros sistemas educativos latinoamericanos, hasta tal punto que se justificaron con el argumento de que los niños y jóvenes repetidores o los que abandonaban la escuela provenían de familias pobres o que "al chico no le da la cabeza". Frente al fracaso localizado en ciertos sectores, hacia los años setenta, apareció el concepto del *retraso mental leve* (RML) que, *casualmente* se localiza, sobre todo, en los sectores más bajos de la sociedad[3].

A fines del siglo XX, lo obsoleto de la propuesta pedagógica clásica —que data del siglo XVII— también se constató en los sectores más altos. Las pruebas de logros de aprendizaje, entre las que se encuentra la prueba PISA, que hoy permiten comparaciones entre muchos países, dan cuenta de que la falta de aprendizaje no es un tema limitado a lo que aprenden ciertos sectores depreciados[4]. Las características de los alumnos, de las familias y de la sociedad han cambiado, pero no lo ha hecho sustantivamente la propuesta de enseñanza. Este contexto problemático, el actual, es el que define Brunner como el de la *cuarta revolución*. Y es esta una revolución muy particular que se diferencia de las anteriores, que fueron fundamentalmente procesos que tuvieron por objetivo ampliar el número de beneficiarios de la educación. De una pequeña cantidad de niños que concurrían a las escuelas conventuales, se pasó a la obligación de que la población de hasta los 14 años recibiera una cuota educativa. Y en un momento posterior, como consecuencia de que esto era válido sólo en ciertos sectores, se produjo la expansión hacia el conjunto de la sociedad como consecuencia de la demanda de los sectores rurales que ingresaban a las ciudades.

---

[3] Más de la mitad de la matrícula de educación especial está conformada por alumnos con este diagnóstico, provenientes básicamente de sectores populares. Muchos estudios, entre ellos los de Berta Braslavsky, dejan hoy en claro que estos niños y jóvenes no tienen retraso mental leve (RML), sino un ritmo de maduración propio debido a las diferencias de estimulación en las edades tempranas (Lus, 1988).

[4] "... las diferencias son muy grandes y hoy están cuantificadas a través de los resultados de los adolescentes latinoamericanos de la prueba PISA. Según los resultados de la última prueba, Finlancia ocupó el primer lugar en la evaluación, con 563 puntos, seguida de Canadá, Japón, Nueva Zelanda, Hong Kong (China), Taipei (China) y Estonia; siendo sólo tres de estos países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), los cuales obtuvieron en promedio 500 puntos. De los seis niveles de dificultad que posee la prueba, 1,3% de los alumnos pertenecientes a los países de la OCDE resolvieron adecuadamente las preguntas de mayor dificultad —nivel 6—, mientras que en Nueva Zelanda y Finlandia, el 3,9% de los estudiantes alcanzaron este nivel. De los países de América Latina que participaron en esta evaluación, Chile alcanzó la mejor posición, ubicándose en el puesto 40, seguido de Uruguay (43), México (49) y Argentina (51). Es importante señalar que este magro resultado refleja la desigualdad que caracteriza a nuestra región, puesto que el programa PISA evalúa también la existencia de un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje, talón de Aquiles de América Latina" (*Aguerrondo, 2008*).



Pero en el caso de la cuarta revolución, el problema de la educación no se resuelve desde la mayor cantidad. Es muchísimo más complicada que las anteriores porque nos enfrenta con el problema de la calidad, y desde ahí con la necesidad de repensar el modelo de enseñanza. No alcanza ya con decir a quién más se incorpora, es necesario enseñar otros contenidos, de otro modo, a alumnos que no son los conocidos en un mundo social que tiene también sus propias particularidades.

Este somero recorrido histórico abre nuestra mirada y permite tomar conciencia de que *los modos de hacer de la educación*, por más que nos parezcan *naturales*, no lo son. Son creados como consecuencia de necesidades sociales que han requerido una respuesta. Por ello podemos decir que los sistemas educativos *son procedimientos sociales creados con un objetivo*, básicamente, la regulación de la oferta educativa sistemática. En este sentido, sostenemos que los sistemas escolares han funcionado como un mecanismo para ofrecer espacios de aprendizaje a conjuntos cada vez más vastos de población: en el inicio (primera revolución), para unos pocos; en la segunda revolución, para algunos más (los sectores medios); en la tercera revolución, prácticamente a la universalización, y hoy en esta cuarta revolución, con la educación *a lo largo de toda la vida*, la inclusión no sólo tiene que ver con los niños y jóvenes sino también, con la población adulta.

Para lograr los resultados buscados, fueron apareciendo distintos modos de actuar, diferentes procedimientos de regulación. Poco a poco, se establece qué se enseña, quién enseña, qué se aprende, cómo se enseña. Entre otros temas, se hacen necesarios los mecanismos de control, de inspección, de supervisión[5] como uno de los procedimientos de regulación que forman parte de un sistema escolar que tiene una responsabilidad social. Esos mecanismos, como vimos recién con el relato de las revoluciones, se forman en un momento histórico específico y responden a demandas también específicas. Elementos que influyen en el modo como se regula son, por ejemplo, el tamaño del sistema educativo, las distancias entre las escuelas, el nivel de desarrollo socioeconómico, el modelo de desarrollo social; todos son aspectos que tienen que ver con el desarrollo de determinados modelos de regulación la que, además, se adecua a las características concretas de los sistemas educativos y de las sociedades.

[5] A lo largo del tiempo, esta función ha adquirido nombres diferentes.

## Los sistemas escolares en el mundo occidental

Siguiendo con la mirada histórica y, deteniéndonos en la *segunda revolución* de Brunner, hay dos grandes modos en que se han organizado los sistemas escolares en la sociedad occidental.

El primero de ellos es el *verticalista*, que tuvo su origen en el modelo del centralismo francés; y el segundo, más *horizontal* y participativo, que se desarrolló apoyado en el modelo sajón y tiene expresión clara en el modelo del pragmatismo norteamericano. Son dos formas en que se han constituido sociedades con procesos históricos diferentes, y que consecuentemente, han dado por resultado tradiciones educativas también distintas.

El sistema escolar del centralismo francés, a través del derecho napoleónico, puso el énfasis en la *regulación*, mientras que el modelo sajón (expresado en el pragmatismo norteamericano) puso el acento en el *currículum*. El desarrollo de ambos modelos responde a una razón histórica relacionada con las respectivas tradiciones. Así como existe una razón histórica por la cual, posteriormente, Latinoamérica organizó sus sistemas educativos sobre la base de la tradición centralista francesa, el Estado napoleónico superó la desorganización del período de la Revolución francesa apoyándose en el modelo de la monarquía absoluta, que era de carácter centralista. El modelo de la monarquía absoluta centralizada era conocido en América Latina a través de la experiencia de la Corona española que, en nuestra región, se superpuso con la tradición organizativa de la Iglesia Católica Apostólica Romana (que también lo era). Las dos organizaciones que vinieron a América para civilizarla, para integrarla como parte del mundo, impusieron un formato centralizador. Por eso luego, en la época de la Independencia, tomamos el derecho napoleónico y, sobre esta base, organizamos nuestros Estados y nuestros sistemas educativos. Por lo antes dicho, no resulta extraño el surgimiento de un sistema educativo muy centralizado y normativo, donde la regulación jerárquica es el rasgo más distintivo.

Por su parte, el sistema escolar del Estado norteamericano se constituyó a partir de una realidad muy diferente. Una serie de pequeñas y grandes comunidades se fueron organizando en todo el territorio, y cada una de ellas defiende su libertad de acción. Estas comunidades se reunieron no sólo para producir económicamente, sino también para cubrir sus necesidades, entre las cuales estaba la de educar a sus niños y jóvenes. Así surgieron muchas escuelas que funcionaban con autonomía local y donde era posible decidir sobre su currículum. También la tradición protestante reflejaba esta necesidad de autonomía, que sólo puede darse con la descentralización.



Asimismo, debemos recordar que el paso del tiempo y el cambio en las condiciones de la organización social y educativa generan nuevas necesidades. Por ejemplo, la maduración de los sistemas escolares obliga a muchas definiciones. Un sistema educativo es considerado maduro cuando tiene incorporada a toda o a la gran mayoría de la población a la cual debe servir. Por ejemplo, en 1884, cuando la Argentina instaló la obligatoriedad escolar de la población de 6 a 14 años, se calcula que solamente el 15% de este grupo de edad acudía a la escuela. Por eso, la Ley 1420 tuvo que contemplar no sólo con qué dinero se lograría la incorporación, sino que además implementó sanciones concretas de prisión y de multas en dinero para el padre que no mandaba a su hijo a la escuela. La Ley 1420 establecía esta obligatoriedad y contemplaba las sanciones y, de manera consecuente, el Estado generó los mecanismos para que esto se cumpliera. Los maestros tenían la obligación de empezar a trabajar dos semanas antes del inicio de las clases; y su primera tarea era recorrer el área física de diez cuadras a la redonda de la escuela, detectar a los chicos que no estaban anotados y denunciarlos para que la policía los fuera a buscar. Estos procedimientos, que hoy pueden resultarnos muy poco democráticos, estuvieron en el inicio de nuestra experiencia de país y permiten recordar cómo se hizo nuestro Estado y cómo se llegó tres o cuatro décadas después, a que toda la población hubiera incorporado la necesidad de cumplir con esta obligatoriedad.

La maduración de un sistema escolar sucede cuando este incorpora al ciento por ciento de la población en el período considerado obligatorio. La Argentina de la Ley 1420 tardó más de cincuenta años en lograr este resultado y, ahora, *va por más*, ya que extendió la obligatoriedad hasta los 15 años (EGB 3) con la Ley Federal de Educación (1993), y posteriormente, hasta la finalización de la escuela secundaria con la Ley de Educación Nacional (2007).

¿Cuáles son las características de un sistema educativo maduro? Es *masivo*, se expande incorporando a toda la población en edad escolar y a mucha en edad no escolar, dado que hoy en día se considera que un sistema educativo también tiene que atender a la población adulta, tanto a quienes no completaron sus estudios como a quienes terminaron la primaria, la secundaria y la universidad, pero requieren actualización o nueva educación.

Otra característica de los sistemas escolares maduros es que son *complejos* y ofrecen distintas alternativas. Por ejemplo, se diversifica la oferta de secundario y la de la escuela primaria que atiende población urbana y rural, marginada, en cárceles, con discapacidad, etcétera.

También se amplía la *cantidad de niveles* que integran el sistema educativo. Este, en su origen, funciona con una primaria muy extendida, una secundaria

restringida y la universidad. Luego se expande, y se universalizan tanto la primaria como la secundaria, pero a su vez, aparecen nuevos niveles, como el jardín de infantes y, lo que se llama en el mundo, la *escuela vocacional* o *nivel intermedio* que, para nosotros, es EGB 3 o Secundaria Básica, cuando la secundaria se divide en dos niveles distintos: secundaria básica común para todos y secundaria superior con trayectos que expresan distintas opciones.

Una nueva característica de los sistemas educativos maduros es que son más *profundos*, ya que incorporan conocimientos más variados provenientes de innumerables disciplinas.

Los sistemas escolares clásicos se organizaban en torno a lo que se conocía como *disciplinas*. En la actualidad, el desarrollo del conocimiento se organiza en torno a *problemáticas que integran conocimientos de diferentes disciplinas*, tales como la cuestión ambiental o la tecnología en su concepción más amplia. En ese sentido, forman parte del conjunto de lo que el sistema escolar debe transmitir como *saber general* para toda la población. Por supuesto, no en su detalle, pero sí en sus lineamientos principales.

Esta mirada histórica nos permite apreciar que se ha producido una redefinición en la naturaleza misma de la educación. Antes, a la sociedad, le servía que un pequeño grupo de gente estuviera educada. Hoy sabemos que la sociedad no crece, no madura, no puede desarrollarse, si no tiene un alto nivel de educación común, general, para toda su población. Es decir, se ha pasado de una *educación de élite* a la necesidad de una *educación de calidad para todos*. Pero este cambio tan fuerte en la demanda no ha provocado todavía un cambio radical generalizado, una redefinición de la manera de hacer las cosas, solamente se han agregado requerimientos a las funciones que ya existían. Un ejemplo simple tiene que ver con los problemas de los primeros grados. Frente al conocido fracaso en primero, segundo y tercer grado (Primer ciclo), que se verifica fundamentalmente en la población que proviene de sectores populares, y que hoy está suficientemente esclarecido en el sentido de que tienen necesidad de otros modelos de enseñanza, el sistema educativo no ha dado como respuesta modificar la enseñanza y enseñar para la diversidad. La respuesta más general es mandar a estos alumnos al gabinete, instalar una maestra integradora o recomendar que tengan una maestra particular. El sistema educativo tiene serios problemas para asumir la necesidad de cambio profundo, para re-definirse, y funciona reclamando que sus dificultades o problemas se resuelvan localmente, en una lógica de por un lado, *poner parches* que permitan que siga funcionando y, por otro lado, de posponer los necesarios cambios profundos.



# La función del supervisor desde mediados del siglo XX hasta el siglo XXI

Finalizada la breve introducción histórica, nos referiremos a cómo ha evolucionado desde los orígenes del sistema escolar la función de intermediación entre las autoridades y la escuela, hoy llamada la *supervisión*.

A lo largo del desarrollo de los sistemas escolares, se reconocen tres etapas en las que se organiza la función de supervisión: a) *inspector* (hasta mediados del siglo XX); b) *supervisor* (hasta fines del siglo XX); y c) *facilitador/auditor* (siglo XXI).

La primera etapa es la más clásica, la original y típica de cuando esta función se denominaba *inspección*, que perduró hasta mediados del siglo XX (años cincuenta o sesenta).

La segunda etapa es cuando, a la *inspección*, se la redefine como *supervisión*.

Por último, encontramos una tercera etapa, que es la actual, que se caracteriza porque la idea de supervisión es insuficiente, y la regulación de las escuelas se redefine a partir de una serie de cambios más globales, en las que el supervisor se denomina *facilitador/auditor*.

Cada una de estas etapas será caracterizada de acuerdo con tres dimensiones: cuál era el contexto externo a la escuela al que debían responder, qué características típicas tiene el desempeño de la función (o sea qué se hace concretamente para desempeñar esta tarea), y cuál es la forma en que se llega a este puesto, qué se exige para llegar a ocuparlo y cuáles son los procedimientos para ello.

## Primera etapa de la función del supervisor

En esta primera etapa, se describe la fase llamada de *inspección*. La inspección es la manera en que los sistemas educativos originales resuelven la mediación entre las instancias macro de gobierno de la educación (los ministerios) y la acción concreta que se realiza en las escuelas, o instancias micro. El inspector es quien tiene la responsabilidad de controlar que las regulaciones funcionen en la práctica. Para ello, veremos cuáles son las características del contexto social y del sistema educativo en general, que están presentes en el momento en que esta tarea se estructura.

Los orígenes de la función de inspección educativa se localizan en nuestro país a fines del siglo XIX con la creación del cargo de inspector en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Podemos suponer que su institucionalización evoluciona en forma paralela a la del sistema educativo, hacia el horizonte civilizador que propulsó la generación del ochenta (Tamarit, 1994).

Si bien el contexto general de la sociedad se encuentra en el marco de una necesidad de cambio y progreso, es un contexto en el cual la educación tiene un papel definido para el desarrollo social y, por lo tanto, es un área prioritaria tanto en relación con el prestigio social y el respeto a los docentes como en cuanto a los recursos que se dedican a ella.

En relación con el sistema educativo y sus características, no se trata todavía de sistemas educativos maduros. Son proporcionalmente pequeños e incorporan fundamentalmente, sectores de clase media. Tanto el docente como el alumno pertenecen a los sectores medios, lo que significa que llegan a la escuela con una base cultural amplia. Por otro lado, hay un contrato claro entre la escuela y la familia, que implica que la familia respeta a la escuela, que la escuela tiene en cuenta los valores de la familia, que esta última sabe qué debe hacer para ayudar a su hijo a que funcione en esta institución y que lleva adelante estas acciones.

Otro aspecto del contexto general del sistema educativo se refiere a la competencia profesional de los docentes. Los maestros están bien formados y tienen un conocimiento adecuado sobre cómo se enseña (como producto del normalismo imperante) y un buen manejo de los contenidos que se han de enseñar. Aunque esta formación era parte del nivel medio, no todos llegaban a completar el secundario. Para hacerlo, era necesario tener una base cultural determinada y la aspiración de un trabajo más allá de lo manual. Haber terminado el secundario y ser maestro normal, o haber terminado el nivel terciario, si se era profesor, acreditaba sin dudas un buen conocimiento de los contenidos para transmitir.

A continuación, reconoceremos aspectos más específicos en esta primera etapa de la tarea de *inspección*.

¿Qué hacía un inspector? Se trataba de un trabajo solitario que se desarrollaba de manera individual. Su tarea consistía, fundamentalmente, en concurrir a la escuela, donde hacía una visita ocular. Esta visita era inesperada y profunda, y generalmente se dedicaba a una escuela por día y abarcaba la revisión de muchos factores. A nivel institucional, se revisaban los aspectos formales, administrativos e institucionales. El inspector iba también al aula, pedía el cuaderno a los chicos y veía trabajar al maestro. A veces, realizaba las visitas con el director, otras veces, iba solo. En la visita al aula, hacía crítica y orientación pedagógica al maestro y daba directivas al director sobre cómo mejorar la enseñanza. El inspector era una persona que conocía muy bien la función de enseñar, y era capaz de criticar y asesorar sobre esto. Revisaba los cuadernos de los alumnos, lo que implica que manejaba indicadores propios del desempeño escolar, y a



través de esta mirada al cuaderno, deducía si se enseñaba bien o mal, si el tipo de ejercitación, si la manera de calificar, si la forma en que se practicaba eran correctas; y sobre la base de esta evidencia, tenía elementos para la recomendación al maestro y al director. Además, dejaba en la escuela una memoria de inspección, que era un *informe evaluativo* con directivas de acción. Todo esto lo validaba pedagógicamente frente a los maestros y frente al director. Había una conexión profesional en términos de conocimientos y pedagogía. Por lo tanto, había una aceptación indiscutida de su autoridad y un respeto por su figura. La imagen de la llegada del inspector a la escuela causaba una especie de revuelo: el director recorría las aulas diciendo: "Chicos vino el inspector, pórtense bien" y avisaba a los maestros que se iba a visitar la clase. En la escuela, esta visita se vivía como un hecho excepcional e importante.

¿Cómo se accedía al cargo?, ¿cómo era el procedimiento para ser nombrado inspector? En la época que se extendía hasta mediados del siglo xx, no existía todavía el Estatuto del Docente, por lo que no funcionaban concursos ni había ascensos ni carrera docente establecida legalmente. Se llegaba al cargo de *inspector* a partir de criterios no explicitados por parte de las autoridades, pero lo suficientemente compartidos como para que la selección recayera, en general, en personal con buena experiencia y alta idoneidad. Se exigía el paso por puestos anteriores, aunque no siempre, una carrera formal completa. Por ejemplo, no todos los postulantes a este cargo tenían que haber sido directores, podían haber sido destacados profesores, y esto alcanzaba para ser nombrado *inspector*. Se asignaba el puesto por trayectoria, en general, con mucho reconocimiento personal, aunque también tenía un lugar importante la intervención de lo político, que no era propia de este cargo, sino que formaba parte del modelo general de reclutamiento de la administración pública. Recordemos que, en esa época, también había intervención política para el nombramiento de los maestros.

## Segunda etapa de la función del supervisor

Esta etapa es la que denominaremos de *supervisión*. La aparición de esta figura se corresponde con la década del sesenta cuando, en América Latina, se produjo la primera ola de reformas educativas[6]. El contexto general y la situación

[6] En América Latina, hay dos grandes olas de reformas educativas: una en los sesenta-setenta y otra en los ochenta-noventa. En la Argentina, la primera ola de reformas educativas corresponde a lo que se llamó *la Reforma Educativa*, que tuvo lugar entre 1968 y 1972. Este movimiento, muy confrontado, dejó como saldo la formación del maestro en el nivel terciario, la instalación del denominado *Proyecto 13* en la escuela secundaria, que contemplaba la existencia de profesores de tiempo completo, y la creación de la Escuela Intermedia, antecedente del actual tercer ciclo de EGB, o Secundaria Básica, según la nueva Ley de Educación Nacional.

de la educación han cambiado bastante desde la primera etapa. Como consecuencia del proceso de industrialización, de la migración del campo a la ciudad y de las nuevas necesidades sociales, el sistema educativo está masificado y, a la vez, es más heterogéneo, lo cual lleva a una nueva realidad, que es la *segmentación educativa*. Esto significa que hay diferentes escuelas para los chicos de diversos sectores sociales, y que esta diferencia se expresa fundamentalmente en distintos niveles de exigencia (o sea, distintos niveles de aprendizaje), por lo que se conforman *circuitos de educación paralelos*. En la práctica, esto significa que tener el certificado de primaria o el título de secundaria no garantiza saber lo mismo que otra persona que tiene el mismo título: depende de a qué circuito de educación haya concurrido cada persona. El sistema educativo, entonces, está fragmentado y responde de manera diversa a las diferentes demandas de los sectores sociales.

En esta etapa, todavía se reconoce una base cultural importante en los docentes, pero no así en los alumnos. Esto último, como consecuencia de que ha entrado masivamente, en los distintos niveles educativos, población de todos los sectores sociales. Hay un grupo con una base cultural distinta que no es la que el sistema educativo, en su contrato original, requiere para que se hagan los aprendizajes como deben ser hechos. En general, la familia cumple todavía su contrato social con la escuela, conoce el papel de esta institución y la apoya. En el caso de las familias de sectores que antes no participaban, se sienten orgullosas de que sus chicos vayan a la escuela, saben lo que esto significa y el apoyo que es preciso dar. Es muy común que en estas familias se establezcan estrategias para que, si no pueden concurrir todos los hijos, se seleccione alguno para que puedan cumplir con su escolaridad. La misma familia y su entorno toman estas decisiones y los ayudan a que permanezcan dentro de la escuela.

Los maestros todavía tienen buen conocimiento de *cómo se enseña*, aunque ya no tan buen conocimiento de lo que se *debe enseñar*. Recordemos que, en los años cincuenta, se cambian los planes de estudio de la secundaria, y aparecen modalidades nuevas[7]. Todo esto ocurre sin que las autoridades prevean cómo acompañar la adquisición de nuevos conocimientos en los docentes. No existe en esa época un sistema de capacitación docente masivo, y no se ha acuñado todavía la idea de una Formación Continua. Como consecuencia de ello,

[7] El gobierno posterior a 1955 revisa todos los planes de estudio y los moderniza. De esa época, data el ciclo básico común del secundario, que une Bachillerato y Normal, y la actualización del plan de Perito Mercantil. También, en el año 1959, se crea el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) que ofrece formación técnica en el nivel medio.



se comienza a deteriorar el buen conocimiento sobre lo que se debe enseñar, y aparece la segmentación entre los docentes. Aquellos que trabajan en los márgenes (en los sectores marginales o rurales) tienen distinta formación que los docentes que lo hacen en los sectores urbanos. Este es el contexto en el cual se produce este cambio de idea de la *inspección* a la *supervisión*.

En este marco, ¿qué implicaba ser supervisor? El trabajo aislado, un rasgo característico de toda la tarea educativa se mantiene, pero cambia el lugar de trabajo. En lugar de ir a la escuela, el supervisor trabaja en la oficina administrativa del distrito o del ministerio, según donde le toque actuar. Esto es básicamente un efecto del tamaño del sistema: ha crecido tanto la cantidad de escuelas que resulta imposible que, con el grupo de supervisores existente, se sostenga el modelo anterior, porque no están los recursos para hacerlo. El presupuesto no aumentó en la misma proporción que el sistema educativo, lo que implica que no se puede sostener el modelo de efectuar las visitas permanentes a las escuelas, como en el período anterior.

El centro del trabajo del supervisor se desplaza de lo *pedagógico* a lo *administrativo*. La modalidad de trabajo consiste en el seguimiento y en la intervención en expedientes. Este énfasis en lo administrativo se verifica también cuando se visita la escuela. Este proceso coincide con la época en que aparecen las primeras ideas de planificación institucional y de planificación de aula. Por ello, se desarrollan diagnósticos institucionales y una serie de cuadernos o carpetas donde se consignan los horarios, los objetivos, las actividades, etcétera. En general, cuando se realizan visitas a las escuelas, el supervisor no va al aula, sino que revisa los aspectos administrativos y mira la planificación. En este viraje, se pierde la visión directa del proceso de enseñanza: el supervisor no tiene tiempo de ir a ver el aula, su visita a la escuela está centrada en los aspectos formales, y su contacto es con el personal directivo, y en ocasiones con el secretario, pero muy pocas veces, trabaja con los docentes de manera directa. Tras retirarse de la escuela, deja un informe en un libro de supervisión donde, fundamentalmente, se enfatizan los aspectos formales.

Una consecuencia de este cambio es que la figura del supervisor pierde peso en relación con su autoridad pedagógica frente a las escuelas. Un indicio de que se cuestiona su autoridad es que se *esconde* información. Aparecen frases en los directivos o docentes que dicen: "Yo hago tal cosa, pero cuando viene el supervisor, cambio mi actividad" o "Tengo una planilla para cuando trabajo, y otra para cuando recibo la visita del supervisor". Este pasaje desde las *directivas pedagógicas* para mejorar la enseñanza hasta el *control administrativo* produce como efecto que la función de mediación entre la conducción macro y el sentido general de la educación y la instancia de lo micro, dentro de la escuela,

empieza a resquebrajarse y a perder sentido. La supervisión es un puesto más del escalafón que no se vive, a menudo, como una conquista profesional, sino como una ventaja para las condiciones del retiro.

Analicemos a continuación cómo se accede a esta función. Recordemos que, en el año 1958, se sanciona el Estatuto del Docente, que incluye el cargo de supervisor como culminación de la carrera docente, que se inicia en la función de enseñanza, en el aula. En este Estatuto, la reglamentación para acceder a ser supervisor supone la realización de concursos, procedimiento que si bien al principio resulta adecuado, con la expansión masiva de la educación, que aumenta de manera proporcional la cantidad de personal, aquellos pierden su eficacia porque no hay un aparato administrativo adecuado para sostener el modelo de concursos del Estatuto original. Los concursos se dilatan, no se realizan y, aunque existan, no cumplen la función esperada, por lo que empieza a cuestionarse su funcionamiento. Las exigencias para acceder al puesto de supervisor son formales: se exige el paso por todos los puestos anteriores.

Una nueva complejidad se agrega al tema de la masividad. El crecimiento en cantidad y en diversidad del modelo educativo hace que los puestos docentes se diferencien y, consecuentemente, también ocurra lo mismo con los de supervisión, que son requeridos en las nuevas modalidades de enseñanza. Muy pronto, las tensiones entre la necesidad de supervisión y lo que se debe conocer para cumplir correctamente esta tarea son evidentes. Frente a la mayor complejidad del sistema, de las escuelas y de los contenidos, la única respuesta es "más supervisores que trabajen en el área" sin incorporar nuevas modalidades de trabajo que permitan responder a cuestiones cada día más complejas. Por esto, surge la pregunta (o la demanda) de cómo hacer para que una sola persona pueda asesorar en todos los aspectos, en los cuales cada escuela requiere asistencia. Aparecen así las *inspecciones específicas* (de educación física, artística), pero en el nudo central de la educación —sobre todo, en la secundaria— hay que *repartirse* las materias, lo cual no siempre es posible porque no se dispone de la cantidad de supervisores para hacerlo. Esta es la situación que vivimos en la actualidad en nuestro sistema educativo.

## Tercera etapa de la función del supervisor

La tercera etapa surge de una realidad que nos es cercana. Se trata de visualizar cuál es la situación de la función del supervisor en otros países, fuera del contexto de América Latina. No estamos trayendo esta perspectiva como modelo para imitar, sino con el objeto de permitir ampliar la mirada sobre estos temas,



en un mundo en el que la globalización ha llegado para no irse y en el que las distancias se acercan cada vez más.

Empecemos reconociendo cuál es, en la actualidad, el contexto del sistema educativo en nuestras sociedades y también, en las del Primer Mundo. Hoy los sistemas educativos son muy extendidos, a partir de la idea de que, en cualquier sociedad, la educación debe tener variadas ofertas y sostener que todos accedan a ella y para toda la vida. Este compromiso implica una doble heterogeneidad: todos los sectores sociales y todas las edades. Y para cumplirlo, es necesario que existan servicios que cubran la variedad muy diferente de demandas. A esta diferenciación se suma lo que hoy se conoce como la *diversidad*, que se refiere a "la diferencia de la base cultural de alumnos y docentes", en relación con lo que exige el modelo original, ya que aparecen características de la cultura de la sociedad y de la cultura de los alumnos que no son las supuestas por el sistema escolar originario.

Una particularidad es que, en la sociedad actual, existe una cultura juvenil que se diferencia netamente de la del adulto y, de alguna manera, es completamente distinta de lo que la concepción tradicional consideraba como *culto*. Y esta cultura (o variedades de cultura) no se inserta fácilmente en nuestras escuelas porque, desde los modelos educativos vigentes, no se revisa qué se entiende por ello, cómo se mira, cómo se articula con la propuesta de enseñanza, cómo puede servir para imaginar modelos distintos de funcionamiento de nuestras escuelas.

También hay cambios importantes en las características de quienes enseñan. Los docentes, en todo el mundo, provienen de un sector social más bajo (Mella y Ortiz, 1999; Vaillant y Rossel, 2006) y además, también hay problemas serios en cuanto al dominio de los contenidos (Vaillant y Rossel, 2006). Ya cuando ingresan a su formación como docentes, los futuros maestros tienen muchos menos conocimientos que antes porque en toda América Latina el secundario, al hacerse más masivo, ha perdido calidad.

Adicionalmente, la familia ha roto su contrato con la escuela. La vida cotidiana de la sociedad moderna ha modificado el lugar de la escuela y la ha reposicionado en relación con otros elementos que no existían en el momento del contrato original. Son comunes situaciones, como la competencia entre la televisión y los deberes escolares, o entre las obligaciones escolares de la escuela y las que pueden llegar a tener los alumnos dentro de sus familias. Hay también un desconocimiento de cómo ayudar al chico y de qué debe hacer la familia para cooperar en la tarea que la escuela realiza. Pero, en una gran cantidad de casos, la escuela sigue suponiendo que tiene delante la familia original con la

cual se podía contar y que sabe cómo tiene que ayudar al alumno para que progrese en la escuela. La ruptura se produce también porque, salvo excepciones, desde el sistema escolar, no se ha creado un modelo de enseñanza que apoye a la familia para que esta ayude a su hijo. A esto debemos agregar que los cambios en el entorno de los alumnos hacen que mucho de lo que sucede *fuera de la escuela* entre en ella: droga, violencia, cambio del modelo de autoridad; lo que también incide y trae nuevos problemas a esta institución. En este contexto, los docentes tienen poco conocimiento del oficio de enseñar.

En todo el mundo, hay una absoluta preocupación por la mala calidad con que el docente termina su formación. Los que estudian este tema reconocen que hay muy poca creatividad, que todo lo que se piensa nuevo repite demasiado la matriz de lo viejo, y por este motivo, está resultando muy difícil poder llegar a una redefinición (Wideen y Grimmett, 1997). Los profesores hoy tienen poco conocimiento del contenido que se ha de enseñar porque es muy amplio y porque se modifica con tal rapidez que es muy difícil encontrar, desde los enfoques tradicionales de formación de docentes, propuestas que resuelvan estas problemáticas (Schiefelbein y otros, 1994). Hoy la formación pedagógica ofrece pocas herramientas adecuadas para los desafíos actuales: dentro de la escuela, se han introducido nuevas realidades, como los cambios del modelo de autoridad, o la violencia; pero el sistema educativo y la escuela siguen con los modelos pedagógicos armados para una sociedad en la cual estos dos aspectos no existían, por lo cual ni el docente está instrumentado para enfrentarlo, ni la institución escolar o el supervisor pueden hacerlo.

Un emergente de toda esta problemática es el fenómeno del "malestar docente" (Esteve, 1994). Llama la atención saber que su formulación no surgió de las realidades desventajosas, sino que se desarrolló en el Primer Mundo. Se podría pensar por qué razón un fenómeno así aparece en una región del mundo donde los profesores ganan buenos sueldos, tienen pocos alumnos en sus clases como consecuencia de las bajísimas tasas de crecimiento vegetativo de su población, dictan pocas horas de clase, y además, se les paga horas extra para la planificación, el soporte de alumnos, etcétera, y tienen año sabático. La pregunta ingenua sería: "Si allí se habla de 'malestar docente', ¿qué nos queda a nosotros?". Creemos que esto nos permite pensar en que el tema del malestar docente obedece a las malas condiciones materiales, que en América Latina están muy por debajo de lo que ocurre en las sociedades avanzadas, pero que en todas las latitudes, frente a las transformaciones sociales actuales que han agregado un alto nivel de complejidad a la tarea del docente, sólo cuenta con una respuesta simplista que, originada en un sistema y en una sociedad que ya

no existe, deja al profesor sin herramientas pedagógicas para enfrentarlo, sin posibles respuestas. Esta es una hipótesis sobre lo que expresa la idea de malestar docente, a la que en el caso argentino, se agregan las condiciones materiales desfavorables.

Ampliando la mirada, quizás la idea que resume el contexto actual de la educación es la de *globalización*, ese proceso mundial que trae consecuencias en todos los órdenes, en todas las sociedades. Una de las características que más discusión ha merecido es cómo la globalización afecta las fronteras de las naciones y cómo cuestiona el poder del Estado para regular las situaciones dentro de su territorio. La globalización, que se caracteriza por el incremento de la influencia del mercado en el conjunto de la sociedad, transforma situaciones tradicionales en las que el Estado era capaz de garantizar servicios de calidad a la población. Hoy, debido a que el Estado se ha transformado en una maquinaria burocrática y engorrosa, ha perdido esa capacidad y ha llevado a que las sociedades centrales se replanteen su lugar y el modo de su organización.

Aunque no parezca, esta cuestión tiene alta pertinencia para el tema que nos interesa. Si el inspector/supervisor es un agente del Estado, bien vale la pena preguntarse cómo se redefine dentro del Estado y dentro de los sistemas educativos la función que estamos describiendo (que consiste en la intermediación entre los niveles macro y los micro de la educación). Queremos llamar la atención sobre el lugar institucional de esta función que no es *dentro* de la escuela, sino *fuera* de ella. Al referirnos a la inspección/supervisión, nos ubicamos en las instancias generales de organización de la educación (los ministerios), referidas a cómo tiene que organizarse un sistema educativo para que funcione y, en ese nuevo marco, tratamos específicamente cómo organizar de una forma eficaz la mediación entre lo macro y lo micro.

De ahí que sea pertinente una referencia a la reforma del Estado ya que si la educación es un bien público, que tiene que estar dirigido y regulado por el Estado, no se puede pensar una buena función de inspección/supervisión, o de regulación de las escuelas, desde un Estado incapaz de funcionar. Esto significa que, en la actualidad, una nueva manera de mediación macro-micro se apoya en una redefinición del Estado, en cómo se concibe a sí mismo, en qué responsabilidad debe cumplir. Por eso, importa fundamentalmente cómo se organiza el Estado para poder dar al inspector/supervisor —que está en ese pivote entre lo macro y lo micro— las herramientas, las responsabilidades, la institucionalidad, que permitan que mejoren las escuelas.

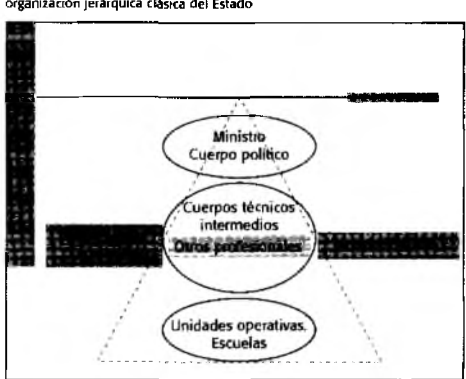
## Modelos de administración de la educación

Para abrir esta nueva perspectiva, incursionaremos brevemente en lo que ocurre en algunos países donde la organización del Estado está cambiando[8]. Existen países donde ha surgido un nuevo modelo de conducción en el Estado, que no tiene la forma del Estado jerárquico tradicional típico en América Latina, incluida la Argentina. Conocer otros modelos distintos de organizar esta relación puede darnos luz y ayudarnos a repensar en cómo se puede mediar entre lo macro y lo micro desde otro lugar, cómo es la tarea de intermediar entre lo macro y lo micro en este nuevo contexto globalizado.

Repasemos los dos modelos de organización del Estado que hoy se presentan en la realidad: uno es el del *Estado jerárquico* clásico y el otro, el *Estado en red* (Castells, 1998).

El modelo clásico original de Estado jerárquico de administración de la educación se representa con un triángulo porque supone pocas personas en el vértice y muchas en la base. Se estructura en tres niveles, donde se reconocen en lo más alto de la figura, los cuerpos políticos que deciden; luego los cuerpos técnicos intermedios pedagógicos y administrativos que están dentro de los ministerios; y en un tercer nivel, las escuelas que representan los organismos operativos que brindan el servicio, o sea, que enseñan. La figura de mediación entre lo macro (cuerpo político) y lo micro (escuelas) es uno de los cuerpos técnicos intermedios con que cuenta esta estructura jerárquica, que está justamente mediando entre ambos extremos.

**Modelo clásico original de administración de la educación según la organización jerárquica clásica del Estado**




[8] Para este modelo, se ha tomado como insumo la estructura de los ministerios de educación de Australia, British Columbia (Canadá), Dinamarca, Israel, Gran Bretaña, Holanda y Estados Unidos (Aguerrondo, 2002).



Por su parte, el modelo alternativo de administración de la educación del Estado en red gestiona, desde una lógica distinta, la relación entre lo macro y lo micro, lo que llamamos la *Organización flexible en red*. Este modelo no se representa con un triángulo, sino que su estructura central es un rectángulo donde hay distintos estamentos que se ocupan de las directivas políticas: el Ministro de Educación, que responde a las directivas que le da el cuerpo político (gobierno); los cuerpos profesionales que organizan la información establecen estándares; y los sectores administrativos, que se encargan del presupuesto y del manejo del personal docente. Debajo de esta estructura (no dentro de este rectángulo), se encuentran las unidades operativas, que son las escuelas que tienen autonomía. Este es un modelo de organización de la conducción de un sistema descentralizado, que se denomina así porque las escuelas tienen autonomía (deciden cómo hacer su tarea), reciben directivas e insumos. Por ello, en la estructura del ministerio central, para hacer esto posible, existen dos grandes *pulmones* en cada uno de los costados del rectángulo de la conducción: un grupo de gente profesional que asiste, ayuda las escuelas, y otro grupo que las controla. Y estos últimos son los nuevos inspectores.

**Modelo alternativo de administración de la educación según la Organización flexible en red**

Ministro
Cuerpo político
(directivas)

Cuerpos
profesionales
(organizan
información)
(Establecen
estándares)

Administrativos
(dan insumos)

Unidades operativas
Escuelas

La función de lo que llamamos *supervisión* —si entendemos que el supervisor es el mediador entre lo macro y lo micro para que las cosas que se orientan desde lo macro ocurran realmente en lo micro— no se coloca en el centro del rectángulo, sino que está en los costados y bien diferenciada en dos grandes tareas: *apoyar/ayudar* y *controlar.*

Este nuevo modelo de administración de la educación posee dos aspectos bien diferentes: reconoce que una cosa es *asistir*, y otra es *controlar*, y que en cada una de estas dos funciones, hay especificidades. No es lo mismo asesorar en currículum, en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que capacitar; no es lo mismo controlar lo pedagógico que lo presupuestario. El clásico rol del inspector/supervisor se desdobla en aspectos que expresan una tensión conocida: la *asistencia* y el *control.*

Otra característica de este nuevo modelo es que, en todos los países analizados, se supera uno de los rasgos más clásicos del modelo clásico original de administración de la educación. Cualquiera de estos nuevos roles no se desempeña individualmente, sino que constituye una tarea en equipo. Todos sabemos que, cuando llegamos a ocupar el cargo de supervisor, no todo lo que hacemos nos gusta, ni para todo lo que efectuamos tenemos las competencias que se requerirían para hacerlo de manera correcta. Esto ha llevado a que el trabajo aislado se reemplazara por el trabajo en equipo. Y estos equipos interrelacionan, además, las dos funciones (asistencia y control), trabajando como un sistema: el que asiste trabaja con la gente que controla para acordar lo que corresponde controlar y también, para asistir a la escuela en ello. Y viceversa, si se desea controlar algo que aún no se alcanzó en el trabajo de asistencia, este grupo puede pedir que se demore el control en tal aspecto. También hay equipos en que se generan interrelaciones entre las diferentes especialidades de cada función (evaluación, currículum). Pero lo central de este nuevo modelo es que queda claro que una función es *asistir* y la otra es *controlar* y, por lo tanto, no son las mismas personas (o grupo de personas) las que asisten y las que controlan.

Nos referiremos a cada una de de estas dos tareas. En primer lugar, tomaremos la función de *asistencia.* Quien trabaja en esta función (a quien denominaremos ficticiamente *facilitador*) realiza una opción, elige el área por facilitar, en dos sentidos. El primer sentido es aquel en que se escoge el contenido de la tarea específica en la que uno trabajará, ya que existe una serie de posibles cuestiones a las cuales hay que asesorar y asistir a las escuelas. Entre ellas, están ayudar a actualizar el currículum escolar; capacitar a los docentes en los nuevos contenidos y en los nuevos enfoques pedagógicos; asistir en modelos de evaluación de los alumnos, de la propia tarea, de la institución; producir materiales



curriculares o diseños de unidades de enseñanza; estimular el uso de las TIC; incentivar los programas de lectura y escritura: colaborar con la puesta en práctica de programas especiales que diseña el ministerio, como los relativos a la asistencia a la diversidad, la atención a grupos especiales (rurales, discapacitados, adolescentes con problemas, madres adolescentes, etcétera). Estas son las principales opciones que existen en los ministerios mencionados y, dado que estos no están organizados con una lógica jerárquica, burocrática, sino con un criterio de *nodos en red*, estos grupos son flexibles, y algunos de ellos son más estables que otros. Por ejemplo, es factible que siempre deba existir un grupo de asistencia para la capacitación docente; pero quizás los que expresan programas, que son una prioridad para una gestión, puedan desaparecer cuando esta termina y sean reemplazados por otra prioridad[9].

El segundo sentido de la opción que se hace para ser facilitador está relacionado con el ámbito de contenidos al cual se dedicará cada uno. Ese ámbito (K12) se elige, es una mirada que abarca toda la educación básica[10]. Por ejemplo, en estos ministerios, no hay programas de Matemática de la primaria y de la secundaria, sino contenidos de Matemática desde el kínder al grado 12, divididos en ciclos y años. De este modo, independientemente de si alguien enseña en el ciclo superior de la secundaria o en la escuela primaria, todos los docentes conocen la totalidad de los contenidos para enseñar, y cada quien sabe que debe recortar la porción correspondiente a su situación de enseñanza. Y tienen claro que, antes, se enseñaron determinados contenidos que el alumno debe manejar y que el enseñante tiene que preparar para que en el próximo nivel el alumno continúe con otros aprendizajes. O sea que, si hay alumnos que no han aprendido conceptos anteriores, es responsabilidad del docente que los aprendan. Se trata de la continuidad del sistema en un modelo articulado, que supone que la tarea de cualquier docente en un grado o año determinado tiene que ver con el conjunto de los contenidos de su área, y no con el recorte de su año.

En este marco, habiendo decidido el tipo de cuestión en que asesorará y el ámbito de contenidos donde lo hará, el facilitador opera a través de dos fases. En la primera, el facilitador ayuda a rever el diagnóstico sobre lo que está pasan-

---

[9] En todos estos casos, se han redefinido las relaciones de trabajo con el Estado. En muchos de estos países, se tiene estabilidad en la función pública, pero los requisitos para permanecer empleado son muy exigentes, sobre todo, en lo que implica la necesidad de someterse a evaluaciones profesionales periódicas que acrediten la idoneidad cada cierto tiempo.

[10] Cuando se habla de *educación básica*, internacionalmente *K12*, se alude a la educación desde el kínder hasta el grado 12.

do en la escuela[11]. Quien orienta no hace el diagnóstico, sino que lo facilita. Junto al facilitador, la escuela, como comunidad y como equipo docente, trabaja, y hace su revisión y su diagnóstico. Y es muy importante tener en cuenta que este último se efectúa en función de indicadores compartidos por todos, lo cual tiene una interesante función de unificación del sistema y permite que no haya grandes diferencias entre los diagnósticos elaborados en distintas escuelas, distintos grados o regiones del país[12].

La segunda fase en la que trabaja el facilitador es la de asistencia, porque quien facilita y orienta tiene responsabilidad de que se mejoren aspectos concretos, y tanto el equipo docente como quien asiste a la escuela son responsables de que ella mejore. Los resultados de mejoramiento de la escuela evidencian la capacidad profesional de quien está realizando la asistencia. Aquí aparece otro tema interesante. No se espera que quien haga la asistencia sepa de todo y oriente en todos los temas, pero sí debe saber a quién se puede recurrir. Si la escuela necesita asesoramiento en Matemática y el facilitador-orientador carece de competencias para ello, puede pedirlo a un instituto de formación docente, a una universidad, a otra escuela o a otras áreas de la administración; puede hacer alianzas con docentes o institutos ejemplares, de modo que un docente o una escuela que trabaje bien en un área pueda asesorar a otro/a. Por eso, la función de quien facilita es *gestionar el conocimiento*, es decir, ser responsable de que la gente que está trabajando aprenda más sobre lo que tiene que hacer. Y que haga cosas distintas y mejores porque sabe más.

Analicemos ahora la función de *control*. Quien trabaja en esta función colabora fundamentalmente con los sistemas macro de control de calidad. Todos estos países dan autonomía a las escuelas, no para que hagan lo que quieran, sino para que cumplan con lo que se ha establecido y, en algún momento, les piden una rendición de lo que han efectuado. Por ejemplo, para que un chico tenga un certificado de secundaria, tiene que dar un examen nacional. No es como en muchos países de América Latina, donde cada escuela expide un certificado según su propio criterio. La escuela puede decir que el alumno está preparado, pero si no supera el examen nacional, no obtiene el certificado nacional, sino sólo una certificación institucional. Por eso, esta parte de la función de ins-

---

[11] En estos países, todas las escuelas hacen su autoevaluación y luego, son evaluadas por evaluadores externos (inspectores).

[12] En una conferencia organizada por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés en 2006, Bill Clark, inspector de Escocia, presentó los indicadores con los cuales trabaja y que había consensuado entre las escuelas. Esos indicadores son los temas sobre los cuales informan las escuelas, es decir, la escuela sabe acerca de lo que vendrán a observar y en función de qué la evaluarán.



pección es colaborar para que todos los chicos y todas las escuelas sean capaces de formar en un nivel que permita obtener estos certificados nacionales.

Otro aspecto importante de esta función de control es colaborar con los sistemas formales de información, elaborando información estadística en función de parámetros o estándares. Para ello, el inspector arma lo que se llama el *tablero de control de las escuelas*, procedimiento que permite saber cuáles son las urgencias que hay que inspeccionar, y al saber cuáles escuelas están mejor en un indicador y peor en otro, da información sobre los docentes, y muchos otros datos. Para esto, se usan los sistemas de estadística educativa que, tal como los nuestros, resumen la información de las escuelas anualmente. Sólo que, en esos países, esa información se usa a nivel del aula, de la escuela y de los inspectores.

La atención diferencial según las necesidades es característica de este nuevo modo de *asistencia* y *control* de las escuelas. Tener información precisa sobre lo que pasa en la escuela y contar con equipos docentes que se autoevalúan mantiene actualizada la información sobre cómo están las escuelas y cuáles tienen determinadas dificultades. Por ejemplo, se tienen en cuenta los resultados de los exámenes nacionales de certificación, y se sabe entonces si la escuela empieza a fallar. Esto permite que no se asista ni se controle a todas las escuelas con la misma frecuencia. La atención diferencial implica que existe un *tablero de riesgo institucional* y que hay que incluir indicadores para elaborarlo[13]. Algunos de ellos pueden ser la existencia de conflictos, la cantidad de repetidores, la rotación de docentes que determinan si hay que ir a una escuela tres veces en el año, mientras que a otra no se la visita por cinco años. Y esto no es aleatorio sino que, dentro del ejercicio profesional, dentro de la responsabilidad por el trabajo, el facilitador y quienes controlan se dan cuenta de que así pueden cumplir mejor con sus responsabilidades. Pueden pasar cuatro o cinco años sin que se visite una escuela que funciona bien, lo que no significa que no se controle a la institución a través del tablero de control, y de los datos y procedimientos[14].

Tanto la función de asistencia como la de control tienen su médula central. Así como dijimos que la función facilitadora de asistencia se resumía en gestionar el conocimiento, en el caso de la función de control, su objetivo central es el control de calidad, o sea, garantizar el mejoramiento continuo del servicio educativo.

[13] Estas listas se acuerdan con los gremios. Un ejemplo se puede ver en la *American Federation of Teachers, AFT Suggested Checklist for Ensuring a Fair and Effective School. Improvement Process*, AFT-CIO [en línea]. Disponible en <www.aft.org>.

[14] Hay que considerar que el esquema de que la única manera de saber cómo funciona una escuela es a través de una visita presencial corresponde a la época de la segunda revolución, de Brunner, cuando no existía la cantidad de medios de información y de gestión propios de la actualidad.

Siguiendo con el esquema general, abordaremos ahora cómo se llega a ser *facilitador de control*. En general, en estos países centrales, para incorporar personal a la administración pública, se realiza una selección abierta por medio de un concurso mediante el cual se solicitan personas con experiencia diversa desde quienes hayan pasado por puestos anteriores de conducción, de dirección (aunque no necesariamente deben tener toda la carrera de docente previa). También se busca incorporar a quienes posean un saber más académico, proveniente de las universidades, para los casos en que haya que trabajar en los aspectos de capacitación, en disciplinas. Se incorpora también gente que tiene un saber práctico, buenos docentes que no hayan sido directores y que no hayan tenido otra experiencia más allá de su actividad, pero que saben enseñar bien, a los que se los convoca para asesorar a otras escuelas y a otros docentes.

El funcionamiento de este nuevo modelo está pensado con una lógica no burocrática y en términos de cómo se pueden resolver necesidades complejas y de buscar quién puede ayudar a resolver estas necesidades concretas. El personal que se dedica a esta tarea no tiene estabilidad absoluta (como en nuestro caso), no es permanente; se realizan concursos cada *equis* cantidad de tiempo, lo que sucede generalmente en relación con todas las áreas de especialización y con todos los niveles. Se permite que, cada determinado tiempo, una persona pueda pasar a otro cargo de facilitador de control con otra especialidad, para permitir una variación en la especialización.

Repasemos ahora lo que hemos analizado anteriormente.

- Existen dos grandes propuestas de cómo se organiza la supervisión: *un modelo jerárquico clásico*, que tiene dos roles (inspección y supervisión), y un *modelo flexible en red*, que diferencia las funciones de control y asistencia.
- El primer modelo reúne el control y la asistencia; mientras que lo novedoso del segundo es que separa ambas funciones.
- En el modelo jerárquico clásico, nadie más que el supervisor controla y asiste; en cambio, en el nuevo modelo, la tarea también se puede compartir con otros grupos (alianzas con las universidades, con distintos organismos públicos y privados).
- El modelo jerárquico clásico se ocupa de un nivel; en cambio, el flexible en red se ocupa sólo de un aspecto (currículum, evaluación, capacitación).
- El modelo jerárquico clásico trabaja en forma aislada; mientras que el segundo lo hace en equipo o en conjunto.
- Por último, el modelo jerárquico se atiene a las normas; y el modelo flexible en red se atiene a los resultados, por supuesto, dentro de un marco normativo.



*Una palabra aquí para referirnos a la autonomía de las escuelas.* Estos sistemas de escuelas descentralizadas (autónomas desde nuestra concepción) no están formados por escuelas que se ponen sus propios objetivos libremente. No significa que no haya normas, lo que sucede es que la norma funciona como un marco de permisos; mientras que, en nuestros sistemas de América Latina —porque venimos del derecho napoleónico—, la norma funciona como un criterio, una meta o una obligación.

## La tarea actual del supervisor

Después del análisis de esta tradición histórica y de las distintas trayectorias del rol de supervisión a lo largo de la historia, trabajaremos sobre la tercera cuestión que hemos propuesto referida a una *mirada para adelante.*

En este marco situacional de cómo está evolucionando la educación, ¿qué se puede hacer para revitalizar el rol del supervisor? Lo primero que queremos señalar es que no creemos que sea una buena estrategia cambiar todo el sistema de golpe, ni tomar estos nuevos modelos como la única forma de mejorar. Nuestra realidad está enmarcada en fuertes condicionamientos normativos, en una historia concreta y con recursos limitados. Pero quizás, conociendo nuevas perspectivas, tengamos un espacio para —desde esta mirada— poder introducir alguna modificación sustancial que mejore la profesionalidad y ayude a la calidad de la educación.

Hemos señalado ya que quien supervisa no actúa de manera independiente, sino que es portador de una instancia del sistema, y ello es muy interesante para superar la mirada de "mi/s escuela/s", colocando cada institución educativa dentro del sistema total y comprendiendo que cada supervisor (y el conjunto de ellos) forma parte de una instancia organizativa, así como las escuelas conforman otra instancia, lo que permite entender que todos somos parte de un único sistema educativo.

En este marco, consideramos que la tarea base del nuevo supervisor en nuestra realidad latinoamericana y argentina es trabajar para la articulación, para conformar un único sistema educativo flexible y capaz de adaptarse a diferentes situaciones. Por ello, creemos que el trabajo del supervisor ubica su compromiso profesional en tres dimensiones del sistema educativo:

a) Ayudar a la unidad del sistema, coordinando (no igualando) las prácticas educativas de las escuelas que están en su zona de trabajo y contribuyendo a que ellas sean un equipo, que dejen de trabajar solas, que aprendan unas de otras; y que de todo ello, salga una unidad del sistema con una buena diversidad que permita aprender a *enseñar en y para la diversidad.*

b) La necesidad de articular la equidad, que quiere decir que cada niño reciba lo que necesita para avanzar en su proceso de aprendizaje. Esta es una cuestión bastante compleja ya que los estudios sobre escuelas eficaces han encontrado que solamente se logra este propósito si se da capacidad de decisión a la escuela, en el sentido de que tenga capacidades y medios para poder responder a las distintas necesidades (Reynolds y otros, 1996; Creemers, 1998; Fernández Díaz y González Galán, 2007). Para ello es fundamental ayudar a la promoción de la autonomía en la escuela, como compromiso para la pertinencia, o sea que los chicos que van a las escuelas reciban lo que tienen que recibir. Y en la diversidad que vemos hoy, esto no puede venir de una norma general impuesta desde afuera. Si el equipo docente específico no es capaz de encontrar la manera de entender las variaciones en la diversidad, las variaciones a lo largo del tiempo, es muy difícil que un supervisor o un ministro se lo pueda decir. El papel del supervisor es ayudar a que el equipo docente pueda hacerse cargo y responda a la diversidad de manera tal que ello ayude a la equidad del sistema.

c) Ayudar a la calidad general del sistema educativo, promover la transformación permanente, mayores niveles de eficacia y eficiencia, mayores aprendizajes. Esto solo se va a lograr si se dan respuestas pertinentes a los distintos sectores sociales, y será una tarea facilitada si cada escuela puede aprender de otra, por lo que nos parece pertinente juntar estas tres dimensiones como un norte interesante para orientar la tarea de supervisión.

¿Qué se puede hacer para colaborar con estos tres aspectos? ¿Con qué instrumentos contamos? Partimos de la base de que no se puede trabajar más solo, de que hay que trabajar en equipo. Y el trabajo en equipo no quiere decir hacer lo mismo, sino tener los mismos criterios. Se puede estar solo trabajando en equipo, pero para ello, se tiene que tener en la mente cuál es la lógica general de todo el grupo y trabajar en función de eso. Tener el mismo criterio, tener un trabajo coordinado, poder compartir experiencias.

Les proponemos que, para pensar con qué instrumentos contamos o qué podemos hacer, empecemos por fijarnos dos compromisos: *no se puede trabajar solo* y *hay que tener un lenguaje en común*. Aunque ellos vayan en contra del modelo de trabajo desarrollado hasta la actualidad en educación, nos parece que es hora de ir cambiándolo, ya que no se puede trabajar solo porque la realidad es demasiado compleja para que pueda ser soportada individualmente. Y para trabajar en conjunto, hay que tener un lenguaje en común para poder hacerlo en función de un sistema. Las realidades en nuestras escuelas son muy distintas, y la única manera en que podemos ayudarlas a construir un sistema es mediante un criterio común para poder orientarlas.



Con este objetivo, y para abrir las posibilidades de que se puedan hacer cosas diferentes en la tarea del supervisor, les presentaremos algunas herramientas para ser utilizadas en el marco de cada uno de estos compromisos. En primer lugar, veremos la consigna de *no trabajar solos*. Para hacerlo, les presentamos tres herramientas:

1. **Las comunidades de práctica.**
2. **Los círculos de calidad.**
3. **El acompañamiento.**

**1. ¿Qué son las comunidades de práctica?** (Wenger, 1998)

Es más que trabajar en equipo, más que realizar un trabajo en grupo. Las comunidades de práctica son grupos sociales que se constituyen para desarrollar conocimiento especializado, por medio del compartir aprendizajes basados en la reflexión conjunta. Por ejemplo, tres supervisores que se reúnan para conversar sobre su tarea; para compartir alguna bibliografía; para compartir algún problema profesional, consejos, experiencias. El objetivo es volver explícita la transferencia informal del conocimiento que hoy se realiza de manera asistemática. La práctica usual es que, entre amigos supervisores se encuentren y, naturalmente, comiencen a charlar sobre cómo les ha ido durante la semana, qué les ha sucedido. Existe entonces una transferencia informal de conocimiento, pero una comunidad de práctica trata de que esto no sea una cuestión casual y de amistad, sino un crecimiento mutuo y profesional específico en la tarea.

La comunidad de práctica ofrece una estructura formal que permite adquirir más conocimiento que resulte de las experiencias compartidas. Y lo que es interesante es que aquí el conocimiento no se define desde su dimensión académica, sino que se prioriza el conocimiento profesional. Lo que intenta es profesionalizarse mejor pero, aunque por supuesto en algún punto tiene que ver también con actualizarse académicamente, no se agota en esto porque ser mejor profesional es poder responder mejor a los problemas que se me presentan (para lo cual, es probable que haya que saber más, pero también, que se necesite más experiencia personal y de los colegas).

Se diferencia del trabajo en equipo ya que este se centra en los resultados, mientras que el centro en la comunidad de práctica es lo que se comparte desde la idea de que cuanto más se pueda compartir, esto ayudará para después trabajar mejor. No se trata de que la comunidad de práctica tenga un resultado conjunto entre los que la conforman, más bien, el resultado es individual, de enriquecimiento profesional para que uno pueda mejorar lo que hace.

Es muy importante tener en cuenta que las comunidades de práctica no son

una comunidad científica ni un grupo de estudio porque su objetivo no es la ciencia, sino la experiencia práctica, que desde luego, no se opone al conocimiento académico. Muchas veces, ilumina mucho poder ver la experiencia práctica en función de algún elemento teórico, pero la comunidad de práctica permite dar valor a mejorar la práctica, a poder transparentarla, conversarla con otros. Y para ello, no se necesita que se organice institucionalmente desde las jefaturas, puede hacerse de manera personal. Sólo se necesita que lo haga el grupo de supervisores de un nivel o de un sector, y se puedan involucrar supervisores de distinto tipo, los cuales aportarán su experiencia particular.

**2. Los círculos de calidad** son muy importantes para superar el trabajo en soledad. Están constituidos por grupos de personas que trabajan juntas, se reúnen voluntariamente o no, para detectar, analizar y, principalmente, para buscar soluciones a problemas específicos del trabajo. Constituyen una herramienta que da la posibilidad de que participen todos los miembros de la institución para ver cómo se puede mejorar.

Otra ventaja que poseen es que permiten trabajar ininterrumpidamente en el mejoramiento de la calidad. Esta actividad se parece más a lo que conocemos como trabajo en equipo porque se centra en conseguir un resultado y, en general, es la institución la que ofrece la posibilidad de hacer estos círculos. Forman parte de una oferta institucional para mejorar la calidad total de la institución.

Nacidos de la experiencia empresaria, en educación, se los ha utilizado para mejorar la tarea docente (Rubio y Hernández, 1998); pero no en relación con la supervisión.

**3. El acompañamiento** es una modalidad de aprendizaje por la cual una persona ayuda a otra u otras a desarrollar sus competencias para mejorar su desempeño, *a caballo* del propio desempeño. Puede realizarse de manera autónoma o como un complemento indispensable de otras modalidades de aprendizaje, como la enseñanza presencial o la enseñanza a distancia.

Las competencias profesionales de una persona están dadas por sus conocimientos y habilidades específicas (atributos más evidentes), y por su personalidad y aptitudes generales (características más subyacentes). A su vez, las aptitudes generales comprenden la capacidad intelectual, la llamada *inteligencia emocional* y las condiciones físicas. Tanto la enseñanza presencial como la enseñanza a distancia tienen gran poder para desarrollar conocimientos y habilidades específicas. Pero muestran limitaciones para influir sobre ciertas características subyacentes, especialmente, en el terreno de la personalidad y de la inteligencia emocional. Aquí el acompañamiento ofrece posibilidades superiores a las otras dos modalidades porque enfatiza la relación personal.



Es un proceso personalizado donde se acompaña a alguien en un camino activo de capacitación. Quien acompaña observa a otro cómo hace su tarea y, a partir de esto, le propone actividades para incrementar sus conocimientos, nuevos entrenamientos, la reiteración y revisión de experiencias, y un cambio cultural u orientación al cambio. No se suministran recetas y, sobre todo, se evita dar direcciones expresas porque, en ese caso, se tiende a decir cómo uno hace las cosas para que el otro imite lo que uno hace. En el acompañamiento, se trata de ayudar a que la otra persona encuentre lo que debe hacer, y acompañarlo en ese hacer para que halle su forma práctica y su propia manera de ejercer la competencia. No se comparte el campo de acción (cuando el otro *hace*, uno no está con él), pero se lo ve y se observa a quien está siendo acompañado para que optimice la eficacia y la eficiencia.

Esto se puede realizar entre dos colegas supervisores, entre el supervisor y un director, se puede enseñar a los directores a hacerlo entre sí o con sus docentes. Se trata de acompañar para la enseñanza de modelos de transferencia de profesionalidad que hacen que se pueda trabajar con la gente de una manera útil. Tampoco es necesario realizarlo con todos los que trabajamos. Todas estas son opciones que se van poniendo en práctica en el camino para ver cuáles son las diferentes maneras con que se puede empezar a pensar en modelos distintos de supervisión y en apoyos más profesionales en las escuelas.

Una segunda línea de propuestas se relaciona con la necesidad de mejorar la supervisión compartiendo criterios de trabajo.

Además puede ser muy útil, para abrir espacios para una nueva tarea de supervisión, el *compartir criterios de calidad* entre todos los supervisores, y entre los supervisores y las escuelas. Entendemos que esta cuestión es fundamental porque, sin ella, es muy difícil tener claro el rumbo de la tarea y porque cualquier proceso de mejoramiento debe ser seguido de cerca para asegurar los logros y corregir las desviaciones.

Sin criterios compartidos que permitan avanzar en *procesos de evaluación y de monitoreo*, no hay manera de establecer un diálogo. Una evaluación o monitoreo sistemático debe empezar por la autoevaluación (personal, institucional, o en el nivel en que corresponda) para iniciar un diálogo con la persona o institución desde su propia visión del proceso. Pero para poder efectivizar esto, es preciso tener criterios comunes y acordar sobre qué se va a mirar.

Es cierto que, en teoría, todos trabajamos para mejorar la calidad de lo que hacemos pero, en la práctica, la idea de calidad es algo distinto para cada uno de nosotros. Por esto, es preciso acordar sobre qué aspectos concretos de la calidad se empezará a trabajar. Y para que una organización pueda avanzar,

necesita conocer la realidad y mirarla con parámetros compartidos, saber usar *indicadores de desempeño*.

Un tema muy importante es cómo puede controlarse el rumbo que va tomando el proyecto institucional de las escuelas que están bajo la responsabilidad del supervisor. Entre las herramientas que existen al respecto, se encuentra el *monitoreo institucional*. Monitorear la situación institucional es decidir qué elementos se tendrán en cuenta para reconocer si el proceso está transitando en la dirección planeada. Estos elementos, que son la base para el seguimiento de la marcha del proceso, se denominan *indicadores de monitoreo*.

*Evaluación* y *monitoreo* son dos acciones de la misma índole. La diferencia es que la evaluación se realiza al terminar un proceso o una etapa, mientras que el monitoreo es una tarea más cotidiana. Es una tarea conjunta del directivo y el supervisor. El directivo lo usa para tomar las decisiones institucionales; el supervisor, desde afuera, replantea sus propias acciones a través del monitoreo. Esto permite visualizar un nuevo papel del supervisor, que lo saca de la mera lógica del circuito de la administración, para volverlo a la lógica de los aspectos pedagógicos[15].

Estas son, entonces, algunas líneas desde donde empezar a pensar cómo reformular la tarea del supervisor para llenarla de contenido pedagógico, asumiendo la necesidad de enfrentar la complejidad de hoy en día, superando viejas prácticas de trabajo individual a partir del trabajo conjunto, en equipo y superando también el aislamiento de objetivos por medio del ser capaces de acordar criterios compartidos que sirvan para mejorar en conjunto el sistema educativo.

[15] Lamentablemente, no hay muchos avances en estos temas entre los ministerios de nuestra región. Para quienes estén interesados, pueden consultar la Ofsted (*Office for Standards in Education*) de Gran Bretaña (disponible en <www.ofsted.gov.uk>), la Ley de Estándares para las escuelas de Escocia (*Standards in Scotland's Schools Bill*. Disponible en <www.polfest.org/business/bills/billsPassed>).



# Bibliografía


AGUERRONDO, Inés (2002): *Ministerios de Educación: De la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.* Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

— (2008): "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión", *Prospects* (París), vol. XXXVIII, núm. 1, UNESCO.

American Federation of Teachers: *AFT Suggested Checklist for Ensuring a Fair and Effective School. Improvement Process.* AFT-CIO [en línea]. Disponible en <www.aft.org>.

BRUNNER, José Joaquín (2000): *Educación y escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información.* PREAL, Documento 16, Santiago (Chile).

CASTELLS, Manuel (1998): *Globalización económica e instituciones políticas.* Ponencia presentada en el Seminario "Sociedad y reforma del Estado", organizado por el Ministerio de Administraçao Federal e Reforma do Estado, República Federativa do Brasil, São Paulo, 26-28 marzo.

CREEMERS, Bert (1998): "Las organizaciones que aprenden: mejora para conseguir eficacia", *Organización y gestión educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 9, núm. 1, págs. 8-12.

ESTEVE, José M. (1994): *El malestar docente.* Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ DIAZ, María José y Arturo GONZÁLEZ GALÁN (2007): "Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar", *Relieve*, vol. 3, núm. 1 [en línea]. Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm>. [Consulta: 28 noviembre 2007].

FILHO, Lourenço (1965): *Organización y Administración Escolar.* Buenos Aires: Kapelusz.

HE-CHUAN SUN (2003): *National Contexts and Effective School Improvement. An exploratory study in eight European countries.* Biblioteca de la Universidad de Groningen [en línea]. Disponible en <http//dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculty/ppsw/2003/h.sun/thesis.pdf>.

LEMUS, Luis Arturo (1975): *Administración, Dirección y supervisión de escuelas.* Buenos Aires: Kapelusz.

LUS, María Angélica (1988): *Fracaso escolar y lectoescritura. Análisis desde una perspectiva pedagógica.* Seminario Taller sobre Fracaso Escolar. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Buenos Aires: OREALC-UNESCO.

MELLA, Orlando e Iván ORTIZ (1999): "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Distrito Federal, México), vol. XXIX, núm. 1, Centro de Estudios Educativos, págs. 69 92.

NAVARRO, Luis y Sonia PÉREZ (2002): *La supervisión técnico-pedagógica en Chile.* París: IIPE/UNESCO [en línea]. Disponible en <www.unesco.org-iiep>.

REYNOLDS, David y otros (1996): *Las escuelas eficaces. Clave para mejorar la enseñanza.* Madrid: Aula XXI-Santillana.

RUBIO, Fernando e Hipólito HERNÁNDEZ (1998): *Círculos de calidad de maestros: una metodología para descentralizar la capacitación de maestros.* Proyecto MEDIR/Jefe de Evaluación e Investigación, DIGEBI, El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa, Guatemala [en línea]. Disponible en <www.ieq.org/pdf /C%C3%ADrculos_Calidad_Maestros.pdf>.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, Cecilia BRASLAVSKY, Bernardette GATTI y Pilar FARRÉS (1994): "Las características de la profesión de maestro y la calidad de la educación en América Latina", *Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe* (Santiago), núm. 34, UNESCO-OREALC.

SPERB, Dalila (1963): *Dirección y Supervisión en la escuela primaria.* Buenos Aires: Kapelusz.

TAMARIT, José (1994): *Educar al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

TIRAMONTI, Guillermina (1994): *Hacia dónde va la burocracia educativa.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

VAILLANT, Denise y Cecilia ROSSEL (2006): *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión.* Santiago de Chile: PREAL.

WEINBERG, Gregorio (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: Kapelusz.

WENGER, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* Reino Unido: Cambridge University Press.

Wideen, Marvin F. y Peter P. GRIMMETT (1997): "Exploring futures in initial Teacher Education: The landscape and the quest", en A. HUDSON y D. LAMBERT (comps.): *Exploring future in initial teacher education.* Londres: University Instituye of Education Press.



CAPÍTULO 4

# De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo

Bernardo Blejmar

## Los problemas, una invitación al supervisor como posibilidad

El supervisor es o puede ser una amenaza o una oportunidad para el centro educativo. Es una amenaza cuando se sostiene solo en el control. El control opera mirando lo que pasó; y quien tiene la mirada entrenada para ver sólo aquello que pasó, la falta, difícilmente pueda ver lo que hay, y menos aún, lo que puede haber, es decir, la posibilidad.

Más allá de la designación formal del rol de supervisor, su legitimidad frente a sus supervisados estará dada por la contribución que estos reconozcan en los resultados de su gestión.

No es el simple y *formal acatamiento a la autoridad* de control, ni tampoco la admiración lo que construye el espacio de máxima eficacia del rol, sino el respeto por el Sujeto, la palabra y la acción del rol de supervisor. En ese sentido, el carácter de facilitador institucional que —según nuestro parecer— instituye una de las dimensiones del rol es el que puede colocar al supervisor en una muy buena posición de ayuda en el abordaje de los problemas escolares, especialmente, desde la dimensión organizacional.

Aquí, el supervisor se *coloca* al costado del directivo, en oferta de *posibilidad* para sostenerlo, estimularlo y contenerlo en su tramitación de los problemas organizacionales, que pueden operar así, como fuente de fortalecimiento y aprendizaje del centro educativo. Para ello, es bueno que cuente con las distinciones y competencias del abordaje creativo de problemas que lo habilite a asumir esa posición. Dado que no basta sólo con el deseo, el querer ayudar, en ser posibilidad para otro (el directivo), sino que es necesario poder, es decir, tener el deseo y *las competencias* para *hacer que las cosas sucedan*.

En ese sentido, este capítulo intenta ser una posibilidad de ayuda, al generar las posibilidades de aumentar las competencias del supervisor en los problemas organizacionales de las escuelas con las que interactúa cotidianamente. Si esto no sucediera, entonces el problema es del autor.

## Los problemas en clave organizacional

Más allá del desgaste, del estrés o de las tensiones que supone la existencia de problemas en la escena organizacional, ellos son el testimonio de lo Real como "aquello que en el mundo, se hace conocer por su resistencia al dominio técnico y al conocimiento" (Dejours, 1998).

Lo Real a través de los problemas es, entonces, lo que interpela nuestra inteligencia práctica, nuestra astucia aplicada a través del trabajo, de la gestión.

Los problemas se definen por aparecer ante nuestros ojos como lo que se interpone entre nuestros deseos, nuestros propósitos y la realidad que percibimos. Emergen así en *clave de brecha*: la brecha entre aquello que queremos, esperamos y esto que percibimos que ocurre.

Si no hay brecha registrada y simbolizada en términos de lenguaje, no hay problema para el observador, más allá de su existencia como tal.

Los problemas testimonian la distancia entre el plan, las ideas de diseño y ese mundo cuya complejidad se resiste a doblegarse frente a nuestra razón y acción.

Un mundo sin problema puede ser un limbo o un paraíso pero, mal que nos pese, no es mundo. Enfrentar los problemas, resolverlos, crearlos, "surfearlos" (Guillén, 2006) constituye la "actividad subjetivante" de la que hablan los ergónomos, esa actividad que nos va construyendo como sujetos, el tipo de seres y actores que estamos siendo a partir de nuestros roles organizacionales.

El concepto de *Sujeto y Actor Competente* está directamente ligado al trayecto, a la percepción de eficacia en el balance histórico de resolución de problemas de ese mismo Sujeto y Actor, y que, como tal, produce un juicio positivo o negativo de competencia futura.

Estigma de incompetente para algunos o mito de idoneidad para otros.

Suponemos que la educación en *una de sus dimensiones* se hace cargo de transmitir el aprendizaje de generaciones anteriores acerca de sus modos de resolver problemas (stock de conocimientos). Esto es, el capital acumulado de conocimientos por una cultura determinada puede ser considerado en su aspecto más práctico, como el conjunto de soluciones de probado éxito hasta el momento para dar cuenta de los problemas con que se ha confrontado.

La educación, en uno de sus aspectos, sería así correa de transmisión de ese



saber histórico. Sin embargo, considerando otra dimensión, tal vez la más relevante en este principio de milenio, no se trata ya de acudir a ese "stock de conocimientos acumulados", sino de *preparar* las actuales generaciones con las competencias requeridas para *medirse, confrontarse* con sus propios problemas, aquellos que esas mismas generaciones juzguen significativos, cuyas alternativas de salida no están en el *manual* y a las que tendrán que encontrar por sí mismas. Lo significativo aquí sería identificar el problema y su relevancia, nombrarlo y, al mismo tiempo, pesquisar las formas y las estrategias de abordarlo. Tal vez, encontrar, hacerse un lugar en un mundo cada vez más amplio, y paradojalmente, más restringido. Construir relaciones verdaderas en contextos de "amor líquido" (Bauman, 2005), vivir la individualidad a través de las exigencias contemporáneas de autonomía y autenticidad, allí donde el individuo aparece fragilizado por la falta de recursos objetivos y protecciones colectivas (Svampa, 2000). Ser con otros en ambientes donde la competencia como valor bloquea embriones de solidaridad es uno de los problemas —interpelaciones que la contemporaneidad coloca frente a nuestros jóvenes (y no tan jóvenes)—.

Encontrar una narrativa significativa que permee de sentido la existencia parece ser el trasfondo de este escenario social. No se trata de buscar el problema, pero es un imposible no encontrarlo, así como es impensable una relación humana exenta de conflictos, ya que los problemas acompañan nuestro devenir en el ser y en el hacer. Se trata, entonces, de construir competencias para enfrentarlos en las dimensiones en que se juega nuestro trabajo en las organizaciones. Esas dimensiones son:

1) biológica,
2) subjetiva,
3) intersubjetiva: en la medida que es nuestro cuerpo, nuestra mente, nuestras competencias emocionales con sus limitaciones y posibilidades, nuestras relaciones de cooperación o competencia (capital social) y, obviamente, quién es o está siendo el Sujeto y Actor de la situación, los que finalmente responden frente a los problemas.

Intentemos pues, una aproximación a una suerte de hoja de ruta que nos permita incrementar nuestra capacidad de respuesta frente a los problemas: *las nueve amarras conceptuales*, que lejos de constituirse en una receta de soluciones a repetición mecánica, se proponen como una plataforma de abordaje a la singularidad de cada problema.

## Las nueve amarras conceptuales

1. *Todo problema es tal en función de un determinado contexto de sentido.*

El control de la natalidad parece ser un problema en China, pero no lo es en la envejecida Europa. La impuntualidad es un problema en Alemania, pero no parece serlo en gran parte de Latinoamérica. La pobreza, la inequidad, es un problema para una gran parte del mundo, pero no parece serlo para ciertas minorías económicamente privilegiadas (los *ganadores* del sistema).

Para la educación, era un problema la integración de anchas franjas de inmigrantes en una nación en ciernes a fines del siglo XIX; hoy el problema de la integración no reside en el país, sino en el mercado laboral.

Es este contexto temporal, cultural, social, etcétera, el que apalanca la constitución de un problema como tal y sólo en ese contexto, es posible caracterizarlo como tal. No existe, entonces, un problema independiente de su contexto; si cambia el contexto aparece, se profundiza o *desaparece* el problema.

Leer e interpretar los contextos en que se significan los problemas es entonces un requisito clave para dimensionar la importancia y la existencia de un problema para un observador que, inmerso en ese mismo contexto, incrementa su dificultad para realizar esa distinción de relatividad.

También es cierto, a la inversa, que la fuerza, la masividad o la gravedad de un problema crean o diseñan nuevos contextos: el fracaso masivo de estudiantes que dieron un examen de ingreso a la universidad focalizó la eficacia de su preparación secundaria.

O, por ejemplo, las catástrofes ambientales convocan la atención sobre el cambio climático, producto de nuestra perversa relación con el medio ambiente.

2. *Los problemas tienen una intensidad directamente proporcional a nuestra capacidad de respuesta.*

La intensidad, la gravedad de un problema es solo el reflejo de nuestra competencia para enfrentarlos. Esta competencia está ligada a nuestros dominios intelectuales, emocionales, sociales y prácticos (destrezas). De tal modo que cuanta más alta sea nuestra competencia, menor será la intensidad del problema para trabajar y viceversa.

Un desafío matemático le puede quitar el sueño al lego, y ser sólo un obstáculo que ha de resolver el matemático y periodista Adrián Paenza. Existen fundadas dudas acerca de las capacidades emocionales de un genio en su disciplina, como Albert Einstein, para confrontarse con temas relacionales.

Esta amarra nos coloca en un espacio de compasión para comprender los



problemas de los otros. Para un adulto, una frustración amorosa puede ser una simple anécdota en la vida; mientras que en la de un adolescente, constituye un drama inconmensurable.

Distinguir para el Sujeto-Actor-Observador (SAO)[1] lo que es para sí un obstáculo, un problema, un drama o una tragedia será parte de sus competencias frente al mundo.

Nos referimos a un *obstáculo* como una dificultad, algo que se atraviesa entre nuestro propósito o deseo y nuestra percepción de la realidad, pero que en el momento que aparece, registramos cómo sortearlo (es un obstáculo haber perdido un libro que necesitamos, si sabemos que lo podemos pedir o comprar nuevamente).

Es un *problema* cuando la brecha tiene final abierto y hace falta investigar posibles salidas —de hecho el problema, decía José Bleger (1998), es una instancia superadora del dilema, en la medida que este se nos presenta como *huis close*, 'sin salida'—. Por ejemplo, puede ser un problema el no encontrar un trabajo acorde con mis expectativas. En cambio, es un *drama* cuando tiene una alta carga emocional y le adjudicamos una importancia capital. Es drama también porque, al igual que en el teatro griego, puede ser desarrollado por varios actores en busca de su resolución. Puede vivirse como drama esa misma búsqueda de trabajo, cuando pasado el tiempo, los resultados son insatisfactorios.

La *tragedia*, siguiendo a los griegos, siempre tiene un final irreparable, sólo queda la capacidad de elaborar la pérdida.

Claro que, para algunas personas, no hay obstáculos, sino sólo tragedias; o existen otros que, en la negación, no reconocen siquiera el obstáculo.

Es desde nuestra percepción de competencia como calificamos el problema en sus distintas intensidades. De manera tal que sólo cambiando esa percepción del problema o de la propia competencia se disminuirá la complejidad para enfrentar.

3. *Ser parte del problema es ser parte de la solución, aun como punto de imposible.*

Sólo el compromiso, la ligazón con el problema, habilita al Sujeto-Actor-Observador a su alternativa de superación. Ser parte nos coloca dentro de la escena y, por lo tanto, cualquiera de nuestros movimientos impacta en esa

[1] En nuestra *comprensión*, la gente en las organizaciones se organiza desde las distinciones del SAO: *Sujeto*, aludiendo a la persona, al individuo, lo indiviso; *Actor*, como el rol organizacional de desempeño, el papel que se ha de cumplir en la escena institucional; y *Observador* de la realidad, que se constituye desde el *Sujeto* y *Actor* que se es.

misma escena. Ser y estar adentro constituye nuestro máximo potencial de efecto sobre el problema.

"Los chicos son apáticos" señala un tipo de maestro, o será que aún él no ha encontrado (laboriosamente) la forma de *gatillar* la estimulación de sus discípulos.

"En este país, los políticos...", denuncia el frustrado ciudadano, o será que esa sociedad no ha sabido, no ha podido o no ha querido gestar otro tipo de dirigentes.

Constituirse en actor es ocupar un lugar, apropiarse de un rol como protagonista en la escena organizacional, social, diferente del espectador que la mira desde la platea.

La posición del espectador también define la organización o la sociedad que supimos conseguir. Es que, ¿todo depende del Sujeto-Actor-Observador? Por cierto que no, los sistemas en los que este se involucra adquieren su dinámica propia. Se trata de saber colocar a la gente en su punto de máxima capacidad de incidencia frente a ese sistema, sea para cambiarlo o para preservarlo.

**4.** *La percepción de desborde frente a un problema puede transformarse en una alternativa de salida, siempre y cuando pueda habilitarse lo que denominamos* declaración de punto de imposible.

Esta declaración pública evita la insistencia estéril de corte narcisista, al solo objeto de ocultar una supuesta debilidad o incompetencia que, en no pocos casos, profundiza o agrava el problema.

La declaración de punto de imposible no implica el cierre del proceso de tratamiento del problema, más aún, abre y posibilita otras instancias como:

- la *postergación* para un momento de mayor eficacia;
- el *pedido de ayuda* hacia alguien que pueda asistir;
- la *capacitación*, que significa el incremento de la competencia;
- la *contención del Sujeto-Actor-Observador* por una situación de desborde;
- la *búsqueda de un reemplazo en la situación.*

Identificamos estas y otras instancias más eficaces en sus posibilidades que la mera insistencia ocultadora.

El punto de imposible no se refiere a lo que es imposible en el mundo, sino a lo que *para mí* es imposible, de tal manera que lo que para mí es imposible, tal vez, no lo sea para otro. La posibilidad se presenta como una invitación abierta.

El permiso, la posibilidad de declarar punto de imposible se apalanca en dos variables:

1) la consistencia del Sujeto-Actor-Observador, que deviene en su confiabilidad;




2) en el ambiente, la cultura, los valores de hecho que priman en la organización.

Esto es así porque hay organizaciones, más precisamente, dirigentes en las organizaciones, que sólo esperan buenas noticias. La gente aprende rápido que su estabilidad está ligada a cumplir ese mandato, y toda declaración de imposibilidad o debilidad es sancionada práctica o simbólicamente. El efecto es indudable, y la necedad sólo es una postergación de la pérdida.

Síntesis pedagógica del punto de imposible: *No podemos todo solos, por eso están los otros, siempre y cuando recurramos a ellos.*

**5.** *"Mejor que verla venir es mandarla a traer".*

La sabiduría popular lo expresó de un modo contundente: *los problemas chicos son difíciles de ver, pero fáciles de resolver; los problemas grandes son fáciles de ver, pero más difíciles de resolver.*

Aquí se juegan dos competencias clave del Sujeto-Actor-Observador: la de *ver*, registrar, darse cuenta de la existencia de una dificultad, o de los efectos posibles de un acto organizacional, tan precozmente como sea posible, porque se incrementa en forma notable la capacidad de respuesta frente al problema. Dicho de otra manera, la complejidad de los problemas crece proporcionalmente al tiempo empleado en afrontarlos. El tiempo, excepto en un análisis más riguroso y singular de algunas situaciones, no es precisamente un aliado confiable.

Negar, mirar para otro lado, subestimar la complejidad de ciertos problemas son acciones que constituirían los comportamientos que transforman esos problemas chicos en grandes, en difíciles de resolver.

Si una competencia se apalanca en el ver, la otra podríamos definirla más como una actitud que como una competencia: *hacerse cargo*. Actitud que lleva a involucrarse y a traer el problema a la mesa de trabajo, aun aquel que hoy no tiene un efecto, pero que aparece en el horizonte de posibilidades.

La condición de eficacia se resume así: *ver, hacerse cargo y anticiparse.*

Los signos que dan cuenta de un gran problema no vienen en anuncios de luces de neón, anuncios claros e inteligibles, sino que aparecen signos confusos y contradictorios, por lo que se necesita de la persistencia y la constancia del observador, y el procesamiento de equipo para comprenderlos y poder operar sobre ellos.

La violencia en las escuelas no se manifestó súbitamente, de un día para el otro, sino que durante un largo período había signos que anticipaban el fenómeno. Curiosamente, o no tanto para quien no los registró o no se hizo cargo

de lo que vio, la violencia apareció de un día para el otro, cuando se topó con el primer episodio que, por su dimensión, ya no pudo dejar de ver…

**6.** *Los problemas son emergentes sistémicos y se los afronta sistémicamente.*

Los aportes de la teoría de sistemas han contribuido a captar la complejidad de los fenómenos organizacionales (Bleger, óp. cit.), al plantear su multicausalidad y la trama de articulaciones en los que se presentan.

Así, los problemas que afrontamos en nuestras instituciones pueden ser considerados el emergente, la expresión externa de causas interrelacionadas y múltiples.

La declinación de autoridad de los docentes frente a los alumnos y a los padres se torna en problema a partir de la necesidad de construir poder: poder para educar, poder para reglar; poder, en definitiva, para poder hacer que las cosas sucedan (Daniel Katz y Robert Khan, 1981).

Detrás de esa declinación, hay un entramado donde se teje el problema: desde la deriva cultural de la época, el ambiente de la escuela, las competencias técnicas y genéricas del docente, el lugar de la ley en el escenario organizacional, el soporte y liderazgo de la dirección, los entornos familiares de los alumnos, etcétera. Se trata, en todo caso, de no sólo priorizar el punto de intervención en la comprensión sistémica del problema, sino de evaluar los recursos existentes y de elegir las vías más potentes de abordaje. Se puede comprender el lugar que ocupa la deriva cultural en este tema, es bueno registrarlo en un diagnóstico de situación, pero el tema es, ¿cómo implementar las acciones para incidir en el problema desde el ámbito escolar?

Elegir las áreas de impacto del sistema también tiene que ver con las posibilidades del operador. Vivimos en mundos interpretativos, no se trata de hallar la verdad, sino de encontrar la interpretación más poderosa para abordar nuestros problemas.

Las relaciones causa y efecto han demostrado su infertilidad en el tratamiento de los problemas, es posible que porten una carga tranquilizadora para nuestras inquietudes; pero esta tranquilidad, en no pocas oportunidades, se transforma sólo en una postergación de un mayor nivel de criticidad de problema.

**7.** *La enunciación de un problema indica, al mismo tiempo, sus limitaciones y sus posibilidades para resolverlo.*

Es en el lenguaje en donde se expresa el problema y, en ese mismo lenguaje, se expresa la lógica de comprensión del SAO acerca de ese problema. Cuando alguien dice "No se puede resolver tal problema", no sostiene que él no



lo puede resolver, sino que es un hecho que nadie lo puede resolver, ni antes, ni ahora ni nunca.

En la expresión "Hasta que el Ministerio no cambie las cosas...", "La Dirección...", "Los argentinos...", en esas circunstancias, va de suyo la autoexclusión del SAO en cualquier posibilidad de operación; y la estrategia de cambio que lo implica es clara y se reduce a... esperar.

"Lo que ocurre es que aquí no se respeta el reglamento..." determina como una verdad única el origen del problema; en este caso, el reglamento, la norma. Y desde esta expresión, no se puede pensar ninguna alternativa distinta de trabajar, más que sobre el reglamento como único origen y causante del problema. Son las palabras que *alcahuetean* la lógica, la comprensión del problema que anticipa claramente las limitaciones y las posibilidades de resolución y de abordaje.

Enunciar un problema es, desde esta perspectiva, interpretarlo. Así podríamos señalar que, en ciertas circunstancias, *nos limitan menos las situaciones que es preciso trabajar, que las interpretaciones que les damos.*

**8.** *No hay progreso lineal: toda solución incluye un nuevo problema.*

Paul Virilio (2005), pensador francés, se preguntaba en uno de sus libros: "¿Cuándo se produjo el primer naufragio?". Y la respuesta es que no pudo ser antes de que se creara el barco. El barco fue una fantástica respuesta del hombre frente al problema de trasladarse a través del agua.

¿Y el primer desastre aéreo? ¿Y la adicción a la computadora? Creo que ya es posible hallar la respuesta: y es que la solución, la superación de un problema crea la plataforma del siguiente.

La biotecnología ha significado una enorme contribución para lograr prolongar nuestras vidas; sin embargo, empieza a aparecer el problema del sostén económico de una generación cada vez más extendida por otra cada vez más angostada.

El correo electrónico nos ha conectado más rápido y eficientemente, pero en no pocas ocasiones, se ha transformado en un sustituto degradado de nuestras relaciones intersubjetivas.

Algunas organizaciones que habían adquirido una sólida competencia para sobrevivir en la carencia, de repente se encuentran debilitadas y confusas cuando empiezan a disponer de recursos. Hay una complejidad para manejar la carencia, pero hay otra con la que nos interpela la abundancia.

La diferencia entre un problema y otro es la percepción del observador acerca de la calidad, del valor agregado de uno y otro: la persona saludable no está exenta de problemas de salud, pero estos parecen ser preferibles a los de la persona enferma. Un país con bajo o con inexistente analfabetismo también tiene

sus problemas educativos; pero los percibe de una calidad superior a otros que aún registran altos grados de analfabetismo.

No trabajamos, en definitiva, para lograr la ausencia de problemas, sino para elegir con cuáles nos queremos confrontar.

**9.** *"Si estás en un callejón sin salida, salí por la entrada".*

(Revista *Humor®*, década del ochenta).

*Hay una cierta locura social en tratar de cambiar algo, haciendo más de lo mismo.* Se trata de la creatividad, del pensamiento lateral, de lo obvio de lo complejo. Ese camino no transitado. El riesgo de probar. El coraje de equivocarse y de volver a intentar. El *copiar inteligente*, aunque ahora se lo llame *benchmarking*, aprovechando las experiencias de otros actores en distintas circunstancias, consiste en aprovechar las metáforas que florecen en otros campos diferentes al de nuestros dominios.

Es la capacidad de asombrarse por lo *nuevo del nuevo*, como posibilidad y alternativa, neutralizando las conocidas historias de "Lo probamos antes, y no salió". Es cambiar la mirada que se tenía sobre el problema. "El verdadero viaje del descubrimiento no es encontrar nuevos paisajes, sino cambiar nuestra mirada", decía Proust. No es malo tener una buena idea –se enseña en el aikido–, lo malo es que sea sólo una.

Todo problema es una invitación, una interpelación a nuestra inteligencia práctica, a nuestra intuición, a nuestra creatividad. Precisamente, se constituye en problema porque no viene con solución incluida: hay que crearla, inventarla. Pero esa es justamente la *ganancia* del problema.

Una vez transitado, resuelto, se ha creado valor. ¿En qué?

1) En el nuevo stock de conocimiento.
2) En la fertilidad de la experiencia.
3) En la autoestima subjetiva o intersubjetiva; si ha sido un trabajo de equipo, el efecto de ese crecimiento de la autoestima en el mundo laboral se traduce en, no bien atravesado exitosamente el problema..., vamos por más.

¿Hay equipo?

## La reunión, instrumento clave del equipo para afrontar o no los problemas

Así como un conjunto de personas en un mismo espacio y tiempo no constituye per se un grupo, una reunión de gente que trabaja en una misma organización no equivale necesariamente a un equipo.



La dinámica de crecimiento de las organizaciones expresa las mismas condiciones de especialización que cualquier sistema: cuanto más maduro es el sistema, más tiende a especializar sus funciones (en teoría de los sistemas, este fenómeno es conocido como *esquimogénesis*). Esta especialización le agrega a la organización un indudable valor: un mayor foco en una función opera en un nivel de eficacia mucho mayor.

De hacer múltiples funciones en una organización pequeña o recién nacida —escribir, operar en campo, comunicar, cuidar la organización, cuidar al cliente, investigar, evaluar, contabilizar, generar y mantener relaciones, etcétera—, la especialización ayuda a concentrarse y a responsabilizarse de menos tareas, y así se gana en grado de impacto en la tarea. El problema surge cuando la especialización va en detrimento de la visión de conjunto y de los espacios de coordinación colectiva.

En esa instancia, se cuidan y se privilegian los *territorios* sectoriales por sobre el espacio institucional global, que habitualmente queda reducido al interés y a la ocupación de las direcciones generales y a algunas áreas *staff* de administración, por ejemplo.

## Las reuniones de parlamento y gabinete

Hemos recurrido a esta figura metafórica del ámbito de gobierno para graficar la expresión, en el ámbito de las reuniones organizacionales, de esta tensión entre las legítimas inquietudes sectoriales y el interés por el colectivo organizacional.

Así, en el imaginario de participar en una reunión de equipo de directores o de responsables de áreas para resolver problemas de la organización, lo que realmente sucede es la instalación de la lógica del *parlamento*. Se configura así un espacio de representación de distintos *partidos* que pujan por obtener la voluntad del conjunto hacia sus intereses por medio de la declaración y negociación.

Sería difícil caracterizar la tarea parlamentaria como un trabajo de equipo: cada uno se ve como un representante de su grupo al que le debe su pertenencia, su lealtad; y el parlamento es la arena donde *pelear* por esos intereses del sector (en el mejor de los casos, de fondo, está el interés nacional). Para la democracia parlamentaria, este instrumento institucional es vital.

Pero el parlamento no es el instrumento adecuado para acordar acciones del Poder Ejecutivo, de gobierno. No es, para decirlo en otras palabras, un instrumento de gestión. Teóricamente, esa es la figura del gabinete ministerial, un grupo con responsabilidades diferenciales, pero articuladas en función de una

visión política común y *un interés de gobierno común*, más allá de sus responsabilidades particulares.

En el *gabinete*, hay lugar y necesidad del saludable *disenso* de palabra plena en la búsqueda de una mejor solución o direccionalidad. Tan necesario es ese disenso como el *alineamiento* en función de las decisiones adoptadas por consenso, por las mayorías o, en algunos casos, por la voluntad del liderazgo. Sin embargo, lo que constituye un real gabinete es el manejo de la tensión: interés sectorial-interés del conjunto, orientado hacia esta segunda enunciación. Esto exige a sus miembros anteponer el bien común de gobierno, de la gestión, a los eventuales y, por supuesto, legítimos intereses del sector representado.

Hay equipo en una organización cuando sus reuniones de resolución de problemas se orientan más hacia la metáfora del gabinete que hacia la del parlamento.

Finalmente, la mejor manera de neutralizar un enemigo —en este caso, el problema— es transformarlo en amigo. De eso trata nuestro intento de trabajo con las amarras conceptuales (Blejmar, 2005).



# Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt (2005): *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BLEGER, José (1998): *Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.

BLEJMAR, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DEJOURS, Christhophe (1998): *El Factor Humano*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

GUILLÉN, François (2006): *Conferencia sobre la eficacia*. Buenos Aires: Katz.

KATZ, Daniel y Robert KHAN (1981): *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

SVAMPA, Maristella (ed. y comp.) (2000): *Desde abajo. Política. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos-UNGS.

VIRILIO, Paul (2005): *A Landscape of events*. Cambridge: The MIT Press.



**CAPÍTULO 5**

# La resolución de conflictos en la escuela

Ana Prawda

## Cambios de paradigmas y el rol del supervisor

En este capítulo, abordamos el modelo de mediación escolar sin mediadores, acercando los contenidos que permiten llegar hacia la resolución de conflictos y la prevención de la violencia en la escuela, en el marco del rol del supervisor escolar[1].

Presentamos las técnicas y estrategias que, desde el supervisor, permiten lograr en la escuela una convivencia capaz de mantener un clima propicio para desarrollar las diferentes tareas de cada uno y todos sus actores: directivos, docentes, estudiantes y padres.

Abordamos dichas técnicas y estrategias como posibilitadoras de las acciones para iniciar con los actores adultos de la escuela, a fin de que estos las transfieran unos a otros hasta llegar a los alumnos en el aula. Los ejemplos micro que presentamos nos guiarán en el camino hacia un proyecto macro institucional de prevención de la escalada de conflictos y sistema de convivencia institucional.

Se trata de aprender a convivir y a convivir aprendiendo.

Quienes ejercemos la docencia en diferentes cargos y niveles, necesitamos cada vez más adaptarnos al permanente y veloz cambio cultural, tecnológico, político, económico, etcétera. Por eso, y conscientes de las transformaciones sociales, buscamos modelos didáctico-pedagógicos que brinden respuestas académicas innovadoras y esquemas operativos que permitan ofrecer servicios educativos con mayor excelencia.

El explosivo crecimiento del conocimiento ofrece diferentes concepciones acerca de la relación entre los sistemas educativos y el contexto social de los pro-

[1] En este capítulo, se fundamentan teóricamente y se relatan las actividades desarrolladas durante la capacitación a supervisores, llevada a cabo en la Universidad de San Andrés.

fesores y los alumnos. Consecuentemente, el ejercicio de la docencia nos exige poseer conocimientos que nos permitan, tanto a profesores como a estudiantes, aprender, reaprender y desaprender en forma permanente. Esta realidad nos obliga también a dar cabida a diferentes formas de enseñar y de aprender.

La *teoría* y la *práctica* se complementan y, en ocasiones, los perfiles profesionales exigen un compromiso mayor de la práctica por sobre la teoría. En este marco, las estrategias utilizadas por nosotros tienen que diferenciarse según enseñemos unos u otros contenidos. Esta tarea, que parece sencilla pero no lo es, nos compromete en un hacer que debemos aprender. Tal es el caso del tema que presentamos.

Enseñar comprende una multiplicidad de acciones y funciones que se desarrollan a lo largo de un proceso, donde el rol del supervisor es fundamental. El supervisor es el responsable de generar en los directivos y docentes, las condiciones para que se opere el aprendizaje y se coordine a partir de su propio compromiso con la tarea, fomentando la creatividad y la construcción del conocimiento de aquellos a quienes orienta y acompaña en su tarea.

El modelo de gestión de resolución de conflictos que presentamos se extiende a la gestión del proceso de enseñar y de aprender los contenidos curriculares, y se relaciona íntimamente con las estrategias y técnicas que se han de utilizar para enseñarlos.

En esta línea, concebimos los conocimientos del supervisor en dos niveles complementarios, pero de similar jerarquía: los contenidos inherentes a las funciones de su cargo y los llamados *procedimientos*, es decir, formas de enseñarlos en el marco de las necesidades de los directivos y docentes, quienes están cotidianamente con los estudiantes y sus familias.

Presentamos el modelo de mediación escolar sin mediadores como herramienta didáctica pedagógica que facilita la función del supervisor.

## La mediación escolar sin mediadores

La mediación escolar sin mediadores se presenta como un modelo de mediación en el cual se capacita a supervisores, directivos, docentes y a personal de gabinetes escolares, en técnicas y estrategias de comunicación, especialmente aportadas por la mediación. Estos reproducen y extienden el modelo hacia los alumnos. Se inicia así una amplia red que, a su vez, retransmite el nuevo conocimiento al conjunto de la comunidad[2].

---

[2] Prawda, A.: *Mediación escolar sin mediadores*. Buenos Aires: Bonum, 2008.



Se denomina *sin mediadores* porque, en la escuela, todos aprenden a comunicarse de manera eficaz, y se enseñan las técnicas y estrategias (saber escuchar, mirar, preguntar, parafrasear) que permiten que el conflicto no se eleve.

Este modelo no descarta la posibilidad de consultar o invitar a mediadores externos, *según la problemática lo requiera*. Rescata el valor de la norma acordada por consenso y reconoce que hay situaciones que no son mediables (Prawda, 2008).

Se presenta como un modelo que permite identificar lo peculiar de cada institución, donde a lo largo del tiempo, su implementación garantiza la persistencia de los cambios de conducta como producto del entrenamiento en sus técnicas y estrategias, y habilita un espacio de conversación que permite a los involucrados en un conflicto pasar de enemigos a socios en busca de una solución.

El uso de estas técnicas y estrategias brinda a los supervisores y, a través de ellos, a los docentes, la posibilidad de ampliar su sistema de decisiones, flexibilizarlo y accionarlo ante las transformaciones de los lazos sociales, porque dichas técnicas y estrategias tienen en cuenta la singularidad y sirven para construir los lazos sociales que conformarían la totalidad[3].

El éxito de cada escuela en la puesta en marcha y sustentabilidad del modelo de mediación escolar sin mediadores acontece porque siempre se tienen en cuenta las características y necesidades de cada institución, y de su comunidad de pertenencia.

## Conflictos en la escuela

Los conflictos son parte de la vida de todos los seres humanos. Ellos nos permiten reflexionar acerca de la necesidad de un cambio: ¿voy o me quedo?, ¿es azul claro o celeste oscuro?, ¿me enojo o le pregunto qué quiso decirme?

Los conflictos desequilibran nuestro hacer cotidiano a los fines de decidir algo diferente de lo acostumbrado, lo deseado, lo conocido.

Las técnicas y estrategias aportadas por el modelo de mediación escolar sin mediadores nos ayudan a intervenir ante conflictos interpersonales y a comunicarnos mejor durante la convivencia. No se trata de ubicarlas en la hora de reflexión grupal o de tutoría, sino de incluirlas durante toda la jornada escolar ante una situación conflictiva.

Abordar la solución de conflictos interpersonales entre los estudiantes nos

[3] La propuesta de mediación escolar sin mediadores nació en la Argentina, en 1996, y se implementó en las provincias de Córdoba, Jujuy, Buenos Aires, Santa Fe, entre otras; en México, principalmente en Hermosillo, y en España, en la ciudad de Barcelona. Se presentó formalmente por primera vez en el II Foro Mundial de Mediación, realizado en Cerdeña, Italia, en el 2001.

obliga a hacerlo previamente entre los adultos. Un buen comienzo es analizar esos conflictos en el marco de cinco dimensiones: a) personal, b) grupal, c) institucional, d) comunitaria y e) social.

**a. Dimensión personal**: la historia de nuestras experiencias hace que solucionemos los conflictos de una determinada manera. Es una acción metacognitiva la que permite reflexionar acerca de los modos de resolver los problemas propios y los modos para abordar los ajenos.

¿Cómo soy cuando me enojo con mis colegas?, ¿y con los directivos a mi cargo?, ¿y con los padres de los estudiantes?, ¿y con mis amigos? ¿Cómo soy cuando se enojan conmigo mis colegas, directivos, estudiantes, padres, amigos, etcétera? ¿Y cuando juzgan mis conductas? ¿Cómo soy cuando mis valores se diferencian de los de los otros? ¿Qué hago o digo cuando siento que no me escuchan?, ¿y cuando los otros me hablan a mí?

**b. Dimensión grupal**: identifico cómo soy en relación con el grupo donde me inserto. Especialmente, en los elementos y las situaciones del escenario donde se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje, entre los actores de este escenario y en relación con los vínculos interpersonales que se establecen durante el desarrollo de las actividades en la escuela.

¿Cómo soy en este grupo del turno tarde cuando me enojo, o cuando me dicen frases que no me agradan? ¿Cómo soy cuando me enojo con este equipo directivo del turno tarde, que es diferente al del turno mañana?, ¿y con los docentes, los padres y los estudiantes de esta escuela, que son diferentes de la que está a dos cuadras de distancia? ¿Cómo creo que reaccionarán sus integrantes cuando yo estoy enojada?, ¿cambian? ¿Cómo reacciono en este grupo del turno mañana cuando no entienden lo que explico?, ¿y cuando juzgan mis conductas? ¿Cómo soy en este grupo directivo cuando nuestros valores son tan diferentes?, ¿en qué y cómo puedo o quiero variar?

**c. Dimensión institucional**: se define por el lugar donde trabajo el cual, en el marco de una meta e ideario, se presenta como una novela en la que se reconocen diferentes maneras de abordar los conflictos.

¿Cómo soy en esta escuela de la tarde, con estos directivos, padres y estudiantes que son diferentes de los que van a la que trabajo durante la mañana?, ¿cómo soy en este grupo y en esta institución? ¿Qué hago y digo cuando coincido con el ideario y las metas o los valores y las normativas de la institución?, ¿y cuando no coincido?



**d. Dimensión comunitaria**: aquí es donde las tres dimensiones anteriores se incluyen para dar y tomar vida en un espacio socioeconómico, político y cultural específico.

**e. Dimensión social**: atraviesa transversalmente todas las dimensiones antes mencionadas. Como nivel macro define la dinámica de los elementos que la componen. Por ejemplo, el 27 de diciembre del 2001, apercibí a un directivo, él no está de acuerdo y se queja inmediatamente. ¿Cómo me siento y cómo está él, el grupo de colegas y la escuela en general, si ese hecho se suscita mientras en la Plaza de Mayo la policía reprime a los ciudadanos ante la inminente caída del Presidente de turno? Y ¿cómo estaría yo, él, el grupo de colegas y la escuela en general, si ese hecho se suscitara en el 2005?

La mediación escolar sin mediadores prevé un trabajo en paralelo y progresivo de dichas dimensiones, donde se inserta el análisis de las situaciones conflictivas y de la gestión de resolución. Además, aporta a la formación de valores en la construcción de una ciudadanía participativa y democrática, donde el papel de los directivos y los docentes es primordial en la construcción de esa ciudadanía.

La inclusión de nuestra propuesta en la institución exige atender a los cambios de paradigmas y de las actuales utopías pedagógicas, porque de ellos deviene pensar en el estilo de gestión que las escuelas necesitan para abordar la solución de conflictos interpersonales y cognitivos. Consecuentemente, es necesario replantearse la reconstrucción del rol del supervisor, ya que acompaña la tarea de orientar y ayudar a la reconstrucción de los roles de los directivos y los docentes que nuestros estudiantes necesitan. Al respecto, a lo largo de este capítulo, reflexionaremos en el marco de las dos primeras dimensiones (personal y grupal), e introduciremos la tercera (institucional).

## Habilidades sociales y técnicas de la mediación escolar sin mediadores

Estudiamos y aprendimos que los integrantes de un grupo de tareas de la comunidad educativa deben conocerse. Por eso, quienes coordinamos esos grupos elaboramos diversas actividades de presentación de los participantes: desde las teorías psicoanalíticas hasta las conductistas, pasando por las cognitivas. Trabajar en grupo necesariamente implica identificar a cada uno de sus miembros y, para eso, es imprescindible presentarse ante los otros. Al hacerlo, cada uno se da a conocer y conoce al otro. Esta es la primera instancia de una

serie que permite compartir objetivos, proyectos y producciones conjuntas.

Si bien al analizar la dinámica de un grupo no dudaríamos de la importancia que tiene la presentación entre sus integrantes, también requiere que prestemos atención a las estrategias elegidas para tal fin, en cada ocasión y con cada grupo.

Veamos un ejemplo: al presentarnos, el coordinador del grupo solicita el nombre de cada uno de los participantes. Y escucharíamos responder: "Soy Fabiana".

Y si a Fabiana se le hubiera solicitado que se diera a conocer por medio de una consigna más amplia, además de presentarse diciendo su nombre, agregaría el grado o año a cargo en la escuela donde trabaja, las expectativas respecto al curso en el que se inscribió y en el que se está presentando.

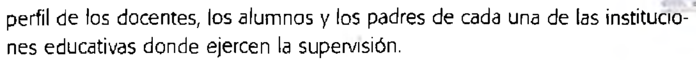
Uno a uno, se irían presentando los otros integrantes. Al llegar a la décima persona, muy pocos de los integrantes del grupo lograrían recordar lo escuchado. Se mezclarían los nombres con las expectativas y con las escuelas de pertenencia.

La actividad que, como eje, propone conocerse unos a otros —la que me permite escuchar lo que el otro me dice que es, cómo se identifica en este lugar y en este espacio— pierde toda contundencia. Hasta sería mucho más fácil que los participantes se presentasen por medio de un número, con el que, si no recordamos cuál nos correspondería, simplemente con numerar los anteriores (1, 2, 3, 4, 5...) se lograría averiguar que corresponde decir: "Soy la dieciocho".

Tan sencillo parece comunicarse por medio de la presentación pero, siguiendo con nuestra línea de pensamiento, pierde las posibilidades de cumplir con aquello que necesariamente debería hacerlo. La presentación de todos los integrantes del grupo tiene que acompañarse de los objetivos que nos proponemos lograr respecto de los participantes y del grupo que integran.

Antes de redactar la actividad, debemos explicarles que, al concluir los diferentes ejemplos, que presentaremos a continuación, pretendemos que el modelo comunicacional que estamos dando a conocer sea reproducido y mejorado al transferirlo en cada espacio de trabajo, para ello, les relataremos *la trastienda*. Llamamos *trastienda* aquello que pensamos al programar la actividad o durante su transcurso, ya sea porque surge como preocupación previa o durante su desarrollo. En la trastienda abordamos, a veces para el grupo y otras para nosotros, las explicaciones y los fundamentos teóricos de las estrategias y técnicas que utilizamos.

Retomando el ejemplo de la presentación, encontrarán una *receta*. Durante la trastienda, identificarán los *alimentos* con los que se preparó la receta. Esos alimentos son la parte práctica de los aspectos teóricos que fundamentan esta actividad. Al conocer esos aspectos teóricos y prácticos, podrán usarlos según las características de los directivos a cargo de cada escuela y del




perfil de los docentes, los alumnos y los padres de cada una de las instituciones educativas donde ejercen la supervisión.

Les ofrecemos una receta con diferentes tipos de alimentos, para que cada uno decida cuál, cómo y cuándo los usará. Para que antes de seleccionarlo, piensen: "Para los objetivos que yo me propongo, este plato que nos brindó Ana Prawda, lo voy a usar ahora, pero al segundo plato le agregaré azúcar y, al tercero lo usaré en el turno de la tarde".

Son muchos los profesionales que no acuerdan en dar recetas, pero nosotros creemos que los caminadores de la escuela, las necesitamos.

Veremos cómo podemos lograr una presentación que permita iniciar el camino hacia un modelo comunicacional diferente, primera actividad que previene la escalada de los conflictos interpersonales.

**Ejemplo:** Presentación de un grupo de directivos de la región a cargo de la supervisora que coordina la actividad.

**PRIMERA ETAPA**

El supervisor/a escribe en su programación:
"Me propongo en el transcurso de los próximos tres meses que los directivos de la región:
-Construyan un grupo de pertenencia directiva.
-Intenten reproducir el modelo comunicacional con sus docentes y, a su vez, construyan con ellos el grupo de pertenencia institucional.

En el marco de los dos objetivos mencionados, planificaré diferentes actividades que, en el transcurso de esos tres meses, les permitan:
a. Identificar la escucha, la mirada y la atención como acciones necesarias para comunicarse.
b. Distribuir autónomamente su tiempo y organizar sus actividades en el marco de las consignas de trabajo.
c. Desafiar los problemas que se les puedan presentar y creer en la fuerza del grupo conformado por sus compañeros de clase.
d. Desplegar conductas solidarias y referenciadas en dos tipos de acciones: las de ayuda mutua, y las que no incomoden por parte de unos a los otros".

**Consigna**: en esta actividad de presentación, trabajaremos la comunicación gestual y verbal. En la primera parte de la actividad, no se puede escribir ni hablar. Para garantizar que nadie hable, se tiene que colocar entre los labios una lapicera o un lápiz. Los labios aprietan la lapicera para sostenerla y evitar que se caiga. Las personas tienen que permanecer con la lapicera o el lápiz en la boca hasta que termine la actividad. Así, con la lapicera o el lápiz entre los labios, van a comunicarse por medio de gestos hasta agruparse todos los que nacieron en la misma estación del año. Cuando los hayan ubicado, se sientan formando un círculo.

**Trastienda**: observarán qué difícil les resulta a los adultos comunicarse por medio del cuerpo. Generalmente, se resisten a gesticular porque temen ser o sentirse ridiculizados. A veces, se torna necesario recordarles lo importante que es levantarse de sus sillas y salir en la búsqueda de los que nacieron en su misma estación del año. Por eso, a poco de lanzar la primera consigna, conviene agregar que todos deben tratar de mostrar cuál es la estación del año que nacieron para que se reconozcan los que pertenecen a la misma. Sentados en sus sillas, les resultará muy difícil averiguarlo y también informar la propia.

Cuando la cantidad de participantes supera los cincuenta, las estaciones llegan a ser cinco o seis. Nuevamente, intervenimos: "Creo que en este país hay más de cuatro estaciones... veo cinco".

Les recordamos que, una vez que se encuentren con los miembros del grupo, se ubiquen en círculo y que permanezcan con la lapicera entre los labios. De lo contrario, empezarían a hablar, y muchos que aún no han encontrado el grupo correspondiente utilizarían el lenguaje verbal y no gestual.

Pasados no más de quince minutos, se da por terminada la primera parte de la actividad. Si hay formados más de cuatro grupos, también se da por finalizada. Continuamos sin hacer ni un sólo juicio de valor acerca de lo que observamos.

Entonces retomamos la consigna y decimos: "Por favor, siéntense en la estación-grupo que les corresponde. Permanezcan sentados, junto a sus compañeros de estación. Si se equivocaron, no hay problema. Ahora vamos a conocer la




estación del año que representa cada grupo. Pueden sacarse el lápiz o la lapicera de la boca.

Por favor, ¿cuál es el grupo que quiere inicialmente nombrarnos la estación del año en que nacieron sus integrantes?".

**Trastienda**: la mayoría de las veces, los integrantes se ríen y relatan cómo se dieron cuenta de qué es lo que expresaron los gestos. También los que se equivocaron se cambian de grupo entre risas y bromas de sus compañeros. Ante esas situaciones, el coordinador agrega: "Siempre sucede que algunos no encuentran su grupo. A mayor entrenamiento gestual, más seguridad en ubicarse correctamente./¡Ah! El verano. Un aplauso para el verano. Yo también soy del verano./Bienvenido el invierno, un aplauso para el invierno./Ustedes son el otoño. Generalmente, son los menos./Y este grupo es la primavera".

Para continuar con la actividad y cumplir con los objetivos que me propuse, es necesario que todos los grupos tengan la misma cantidad de integrantes. Por eso doy a conocer las siguientes consignas. Ustedes usen la apropiada para la ocasión según sus necesidades.

I. Por favor, que el verano y la primavera les presten integrantes al otoño y al invierno, de manera que todos los grupos-estaciones tengan la misma cantidad de participantes. Si la cantidad de cada grupo está más o menos pareja, se saltea este paso I y, directamente, se continúa con el paso II.

II. Aquellos que se quedaron fuera de los grupos-estaciones, ya sea porque no pudieron o no quisieron realizar la actividad (problemas físicos, ausencias en el momento de iniciarse la actividad, timidez para gesticular o incapacidad para identificar el gesto del compañero, etcétera), incorpórense a los grupos donde haya menos integrantes. Todos los grupos deben tener igual cantidad de personas. Reubíquense si sucede lo contrario.

III. Ahora que se reubicaron, les relataré la trastienda de este ejercicio.

**Trastienda**: tenemos que aprender a leer el lenguaje gestual de quienes nos rodean, y mucho más, de quienes están a nuestro cargo. Hoy en día, los cambios de paradigmas han sido tantos que, hasta en el lenguaje gestual, se evidencia muchísimo el desconocimiento de lo que el otro me quiere decir. Por ejemplo, hace

treinta años, levantar el hombro por sobre el cuello era claramente entendido como desdén, traducido en palabras como "qué me importa". Si algún adolescente levantaba así su hombro ante un profesor, seguramente, era sancionado por irrespetuoso.

Los lenguajes gestuales fueron cambiando, como también lo hicieron los verbales u orales. Por eso es importantísimo que los que integramos este grupo de directivos y el supervisor de esta regional (la de cada uno de los lectores supervisores) aprendamos a leer los lenguajes gestuales. Seré la primera en decirles que, cuando estoy enojada, mi frente se cubre de arrugas y no pronuncio palabra hasta que pasan unos diez minutos. Puede que crean que el enojo es con alguno de ustedes, pero no es así. A veces es conmigo misma y, sin embargo, parece lo contrario.

Los paradigmas sociales han cambiado y, con ellos, las configuraciones acerca de lo permitido y lo prohibido en la escuela. Identificar las conductas que los otros representan a través de sus gestos es parte de las nuevas necesidades para comunicarse.

"¿Qué me quiere decir cuando gesticula así su cara?, ¿se referirá a lo que yo creo que dice? Es una directora muy joven, podría ser mi hija... Para ella, esa mueca, ¿significará lo mismo que significa para mí?".

Es importante averiguar las características del grupo directivo, sus docentes, alumnos, padres y de la comunidad donde están insertos, de las escuelas de las diferentes localidades que conforman la región a nuestro cargo.

Cada uno de los elementos que incluimos en la pregunta para formularse tiene códigos gestuales diferentes, que tenemos que aprender a identificar. Si entre adultos nos resulta difícil este ejercicio de reconocimiento, imaginen cuánto más entre adultos y estudiantes. Muchos conflictos se generan por entender equivocadamente los gestos de los otros, creemos que nos están diciendo o haciendo cosas que no son tales.

Respondemos con enojo a lo que mal interpretamos de colegas, directivos, padres, alumnos y familiares. Y no respondemos a las intenciones de quienes se están comunicando, sino al impacto de ellos en nosotros: "Con esa cara me quiso decir que no está de acuerdo"; o "Con ese gesto me doy cuenta de que no pretende seguir hablándome...".



Consecuentemente, elevamos el nivel del conflicto. En ocasiones, a pesar nuestro, lo hacemos hasta convertirlo en violento.

La comunicación, entre muchos elementos, posee dos destacables: las emociones y las ideas. Los conflictos se suscitan en ese escenario. Y generalmente se elevan porque hacemos más hincapié en las emociones que en las ideas. Lo ideal es mantener un justo equilibrio entre ambas. Por ejemplo, la directora le permitió a Valeria llegar más tarde a las reuniones de la región porque le recuerda a ella cuando era jovencita. Es muy responsable, comprometida con su trabajo y antes de llegar al colegio, deja a sus hijos mellizos pequeños en la casa de su madre. Para describir las conductas de Valeria, me detengo en las emociones y no, en las ideas.

En cambio, para hablar de Lucía, el supervisor/a destaca las ideas. Siempre llega tarde, no respeta las normas. Vive sola y no tiene ninguna obligación antes de llegar a la reunión.

Emocionalmente, Valeria se acerca más a mi experiencia de modelo de mujer, mientras que Lucía se encuentra alejada. La práctica de la empatía le permite al supervisor/a sentir por igual en ambos casos. Respecto a Valeria, le resultará más fácil lograrla, ya que se parecen en muchos aspectos. No obstante, su esfuerzo debe concentrarse en Lucía. El entrenamiento de esta habilidad social exige pensar y actuar como lo haría ella. "¿Por qué razón llegaría tarde?".

La neutralidad en el trato debe entrenarse: cuando pienso en la conducta de Valeria, soy Valeria y, cuando pienso en la de Lucía, soy Lucía. Luego decido cuál es la norma que beneficiará a todos los que concurren a la reunión. Tal vez, acordar llegar media hora más tarde, tal vez iniciarla sin la presencia de ninguna de las dos.

## SEGUNDA ETAPA

### Consigna

I. Ahora estamos informados acerca de la estación del año en que cada uno de los participantes nació y llevaremos adelante la segunda etapa de la presentación. Les recuerdo que deben agruparse en igual cantidad de integrantes por estación, si no se conocen, mucho mejor.

II. No se puede escribir. Nos vamos a presentar dentro de cada uno de los grupos de estaciones formados. Yo sé que muchos de

ustedes ya se conocen, pero seguramente hay aspectos en los que aún no. Por eso, le recordaremos al resto del grupo, nombre, título de base (profesora de grado, de Inglés, de Matemática); cargo (directora, vicedirectora, secretaria). Finalmente informaremos sobre lo que no nos gusta que nos hagan en la escuela. Son tres aspectos para recordar: nombre, título de base y cargo. Y uno para informar: lo que no me gusta que me hagan en la escuela.

Por ejemplo: "Me llamo Ana, soy profesora, psicopedagoga y mediadora. En la escuela, no me gusta que los docentes no opinen cuando coordino grupos de capacitación".

La persona que está a mi lado les recordará lo que dije. Luego se presentará ella. El tercero en presentarse tiene que referirse a mí y a la segunda persona. Luego dirá quién es.

No pueden repetir como propio lo que a otro no le gusta que le hagan en la escuela; si coincido con alguien de mi grupo, pienso en otra situación desagradable.

**Trastienda**: en esta etapa del desarrollo de la presentación, la mayoría se quejará por no poder recordar el nombre de todos sus compañeros o la situación escolar que no les gusta; algunos hasta dirán que es imposible llevar a cabo la actividad. No se preocupen. Ante estos hechos, pueden agregar lo siguiente: "Esta actividad la realizo permanentemente, hasta con cincuenta personas. Estoy segura de que se puede hacer porque mi intención es reflexionar acerca de las conclusiones de dicha actividad. No tengo intenciones de hacerles pasar un mal momento, necesito que estén contentos y que, juntos, continuemos analizando las estrategias comunicacionales favorecedoras de un clima propicio para enseñar y aprender. Cuando alguno de sus compañeros no recuerde los datos de otro, podrá solicitar ayuda al resto de los integrantes. Excepto aquel del que están hablando. Insisto, no se puede escribir. Inicien la ronda recordando quiénes son. Gracias".

**Trastienda**: la comunicación del docente para resolver un conflicto es verbal y gestual, no solamente escrita. Es imprescindible entrenarse en la escucha y en la memoria, por eso en el ejercicio, no se puede escribir. Es más importante entender de qué se trata la comunicación, y mucho más, las conclusiones a las que lleguemos luego



de reflexionar juntos, participantes y coordinador. Y muchísimo más importante, aquellas que directivos y docentes logren abordar, recreándolas para trabajar contenidos similares con sus alumnos.

Las actividades se pueden recrear y usar ante diferentes necesidades. Cada actividad se relaciona con la personalidad de quien la coordina. Por ejemplo, dos colegas dan juntas clases. Una de ellas lleva a cabo una propuesta con el grupo a cargo, por la que apaga las luces y pone música de fondo. Los participantes tienen que tomarse de las manos y pensar en los conflictos que tenían en la escuela cuando eran alumnos. Ella logra, con mucho respeto, no personalizar, ni interpretar, y que los integrantes recuerden sus experiencias. Los participantes evidencian sentirse muy cómodos durante la puesta en común del cierre. Por medio de una presentación diferente a la que les proponemos en este capítulo, esa docente cumple con los mismos objetivos. Por su parte, su colega y compañera de tareas no se encuentra cómoda con esta misma presentación. Seguramente si la llevara a cabo, no obtendría los resultados exitosos ya nombrados.

Retomando nuestra presentación, reiteramos la importancia de que los participantes no escriban. Pretendemos que se entrenen en la escucha activa.

## Cierre de la actividad

### Presentación

Una vez que los participantes de cada grupo terminan de presentarse, retomamos la coordinación a efectos de hacer una puesta en común. Lo importante es identificar, junto a los participantes, los elementos que permiten iniciar el camino hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *a* (identificar la escucha, la mirada y la atención como acciones necesarias para comunicarse), para recordar la información suministrada por cada uno de los miembros del grupo, fue necesario primero escuchar sus palabras. Para transmitir lo que esa persona nos dijo, tuvimos que mirarla, como si en esa acción volvieran a la mente sus explicaciones acerca de quién era y qué no le gustaba que le hicieran en la escuela. Resultaba imposible pronunciar palabra sobre él o ella sin posar la vista en su persona.

Mirar al qué estaba hablando se convirtió en una necesidad, sin que previamente lo incluyéramos en la consigna. Se trata de modificar conductas y, de ser posible, de incorporarlas, sin pensar ni mencionar previamente.

Así nos entrenamos, por medio de una actividad predeterminada, a mirar al otro cuando le hablamos. Atender lo que decían los diferentes participantes se convirtió en una necesidad colectiva, si el anterior a mí no repetía con exactitud la información brindada por los otros, yo tampoco la podría recordar. En este grupo, todos escuchamos porque el producto es colectivo.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *b* (distribuir autónomamente su tiempo y organizar sus actividades en el marco de las consignas de trabajo), cada grupo organizó a su manera el tiempo que se habría de usar en la escucha, la mirada, la atención y la ayuda. Algunos ocuparon más tiempo en el título, otros en las acciones que no les gustaban en la escuela, y hubo grupos que tuvieron tiempo de agregar información extra a la solicitada en la consigna.

La autonomía se construye progresivamente y logrando el protagonismo en la toma de decisiones.

Se inicia el camino de otorgamiento de poder, depositando en cada uno de los integrantes la confianza de elegir los aspectos de la consigna a los que darán mayor o menor importancia. En esta línea de pensamiento, se le entrega al grupo el poder de intercambiar entre sí la información brindada. Generalmente, cuando los integrantes de un grupo se presentan, no lo hacen entre ellos, sino para el coordinador. Cada uno, sin dejar de mirarlo atentamente, va nombrándose y agregando más datos. Si este coordinador se mueve, lo seguirán los ojos de quien habla, mientras sus compañeros sólo lo escucharán, aunque el relato no sea dirigido a ellos. Se trata de que se presenten entre ellos y no, en forma unidireccional con el coordinador.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *c* (desafiar los problemas que se les puedan presentar y creer en la fuerza del grupo conformado por todos sus compañeros de clase), el resultado final hubiera sido muy diferente si, al inicio, quien coordinaba la actividad no hubiera asegurado que era posible realizarla. Se mencionó que siempre que ella se realizó, todos los participantes recordaron el nombre de los otros, aun cuando superaban los cincuenta integrantes, también se memorizaron los datos.

Mencionar los logros de otros y la posibilidad de lograr los propios se convierte en una profecía autocumplida. Las frases inhibitorias (por ejemplo: "No siempre se logra recordar, a veces sale bien y otras, no tanto", "Esperemos que todos puedan prestar atención", etc.) pueden hacer fracasar la actividad porque los participantes parten del supuesto de que no es posible llevarla a cabo exitosamente.

En cambio, frases como "¡En este grupo se puede!", "Podemos hacer lo que nos proponemos con la fuerza que todos pongamos en el producto final" dan lugar a una profecía autocumplida de una manera exitosa.



En relación con el objetivo mencionado en el ítem *d* (desplegar conductas solidarias y referenciadas en dos tipos de acciones: las de ayuda mutua, y las que no incomoden por parte de unos a los otros), para que el último de la ronda pueda cumplir con la consigna, los anteriores no pueden errar. Por eso, durante la actividad, se estaba obligado a ayudar a quien no recordaba. Se incorpora un valor que, en el grupo a mi cargo, quiero rescatar como importante: la solidaridad. Y la acción que la representa es la ayuda. En este grupo, se ayuda.

También la solidaridad se representa en el recuerdo de lo que al otro no le gusta que le hagan en la escuela, porque consecuentemente, me exige no hacer lo que al otro no le agrada.

Hasta aquí, en el rol de supervisor, planificamos una actividad donde se incluyen las conductas que esperamos pongan en práctica a lo largo de tres meses. No teorizamos acerca de lo que se debería hacer, sino que pusimos en acto la propuesta de contenidos que, a manera de espiral, incluirán mayor grado de reflexión en las presentaciones de futuras actividades.

## Escucha activa

La actividad de presentación que hemos analizado inicia a los participantes en la toma de conciencia de la importancia de escuchar. Sin embargo, durante su transcurso, no se solicita que se escuchen. Se practican conductas que, a manera de hábito, se incluyen en la vida cotidiana. Les daré un ejemplo que ustedes podrán utilizar para explicar de qué se trata la escucha activa. Lo ubico en la trastienda porque a partir de él, análogamente, ustedes podrán encontrar ejemplos significativos para el quipo de directores que coordinan.

> **Trastienda:** en la actualidad, escuchar correctamente se convierte en una habilidad social necesaria para convivir. En términos de la mediación, la llamaremos *escucha activa*. ¿De qué se trata escuchar? Un ejemplo nos orientará hacia la reflexión.
>
> El director de una escuela se acerca al supervisor; con su actitud, evidencia que se avecina un gran conflicto. Y dice: "Quiero contarte algo importante acerca de un alumno. Por favor, sin la presencia de otros directivos. –El supervisor lo invita a conversar a solas–. Quería decirte que Juan Carlos Stradellacua no viene a la escuela desde hace una semana. Está internado por adicto, estaba *dado vuelta* cuando el viejo lo vio. Esta vez, *se dio* con tanto

que su papá lo tuvo que internar. No quieren comunicarlo a la escuela porque temen que lo expulsen".

**Trastienda**: si ustedes hubieran sido el supervisor que recibe al director que aparece en el ejemplo recién narrado, ¿qué le hubieran respondido sobre el caso de Juan Stradellacua? A continuación, les ofrecemos algunas frases que hemos escuchado como respuesta:

"¿Cómo lo sabés?".

"¿Quién te lo dijo?".

"¿Vinieron los padres a contártelo?".

"Vos, ¿lo viste?, ¿desde cuándo lo sabés?".

"¿Vendía en la escuela?".

"¿Estás seguro?".

"Los compañeros, ¿lo saben?".

"Tendrás que citar a sus padres".

"Tendremos que asegurarnos y hacer la denuncia".

"No es tan grave, tranquilizate. Seguramente, lo podremos abordar de alguna manera".

"¡Uh! ¡Qué problema! Esta vez, llegó a tu escuela".

"¿Qué hiciste cuando te enteraste? Tendrías que haber... [Y ustedes le brindan opciones de procedimientos que consideran son los correctos]".

"¿Lo fuiste a visitar?".

"¿Dónde está internado?".

Si, como supervisores, ustedes responden de alguna de las maneras descriptas anteriormente, no escucharon el relato del director, sino el impacto que les causó el relato y respondieron en función de ello. Cada una de las siguientes preguntas les ofrecerá la información que creen necesitar para responder a ese impacto personal.

Así es que, al escuchar al director, ustedes seguramente pensaron:

a. "¿Quién se lo habrá contado? ¿Será verdad?". Por eso, el supervisor dijo:

—¿Cómo lo sabés?

—¿Quién te lo dijo?

—¿Vinieron los padres a contártelo?

—Vos, ¿lo viste?



b. "Lo sabía desde hace tiempo, y ahora me lo cuenta porque es *vox populi*". Por eso, dijo:

—¿Desde cuándo lo sabés?

—¿Vendía en la escuela?

c. "Tal vez no sea verdad, y son sólo comentarios". Por eso, dijo:

—¿Estás seguro?

d. "Cuando los otros padres se enteren, tendremos serias dificultades". Por eso, dijo:

—Los compañeros, ¿lo saben?

—¿Estaba solo cuando el padre lo vio?

e. "Esto excede nuestra tarea". Por eso, dijo:

—Tendrás que citar a sus padres.

—Tendremos que asegurarnos y hacer la denuncia.

f. "En todas las escuelas, encontramos adolescentes adictos". Por eso, dijo:

—No es tan grave, tranquilizate. Seguramente, lo podremos abordar de alguna manera.

—¡Uh! ¡Qué problema! Esta vez, llegó a tu escuela.

g. "Pobrecito, ¿cómo seguirá su salud?". Por eso, dijo:

—¿Lo fuiste a visitar?

—¿Dónde está internado?

Cuando nuestra respuesta responde exactamente a lo que espera quien nos habla, entonces, la comunicación se torna eficaz, de lo contrario, es errónea. Entonces pudiera suceder que, en lugar de actuar desde el rol y la función del supervisor escolar, nos ubicamos en el lugar de un juez:

—Tendrás que citar a sus padres.

—Tendremos que asegurarnos y hacer la denuncia.

O en el de un minimizador o maximizador de la situación:

—No es tan grave, tranquilizate. Seguramente, lo podremos abordar de alguna manera.

—¡Uh! ¡Qué problema! Esta vez, llegó a tu escuela.

O en el terreno de la desconfianza:

—¿Cómo lo sabés?

—¿Quién te lo dijo?

—¿Vinieron los padres a contártelo?

—Vos, ¿lo viste?

—¿Desde cuándo lo sabés?
—¿Vendía en la escuela?

Cualquiera de las respuestas antes mencionadas alejarían a quien está presentándonos esta situación. Practicar la empatía es el primer paso de una escucha eficaz. ¿Qué siente la persona que me está hablando? ¿Qué le preocupa más de todo lo que dice? ¿Qué espera de mí? Es difícil atender a su relato, pero *¿qué emociones se jugarían en mí si yo estuviera en su lugar?*

De esta manera, no sólo orientaríamos al director de la escuela en el camino hacia la gestión de la solución del problema que nos plantea, sino que aprendería de nuestras conductas, y no únicamente de la teorización acerca de lo que se puede o debe hacer. Es decir, continuaríamos construyendo el camino hacia la concreción de los objetivos que nos propusimos que logren los directivos durante estos tres meses.

Algunas respuestas posibles:

- "¿Qué te parece que podemos hacer con esa información?".
- "¿En qué te parece que puedo ayudarte?".

Para escuchar nuevamente al director y agregar algunas de las siguientes opciones:

- "Podemos tomarnos un tiempo y pensar. Si el alumno se droga, aunque decidamos hoy, a las apuradas, qué hacer, no lograremos que deje su adicción. ¿Te parece encontrarnos mañana?".
- "Pensaste en hacer... [repetimos lo expresado por el director], permitime *pensar en esa posibilidad, y mañana, nos encontramos para volver a* conversar, disponiendo de un tiempo para aclarar mis ideas".

**Trastienda**: responder según los dos últimos modelos permite reforzar lo esperado como objetivos.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *a* (identificar la escucha, la mirada y la atención como acciones necesarias para comunicarse), el directivo observó una conducta para seguir cuando se escucha, en la que, entre otras cosas, no valoriza ni enjuicia, ni desconfía de su palabra.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *b* (distribuir *autónomamente su tiempo y organizar sus actividades en el* marco de las consignas de trabajo), la respuesta le otorga el derecho a disponer la organización de su tiempo para reflexionar acerca de la situación, y decidir cuándo encontrarse nuevamente con



el supervisor para explicar propuestas para seguir.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *c* (desafiar los problemas que se les puedan presentar y creer en la fuerza del grupo conformado por todos sus colegas o compañeros), el director apreciará en el hecho concreto que él y el supervisor son socios en la búsqueda de la gestión y en la solución del conflicto.

*La escucha activa garantiza responder al relato del interlocutor y no, al impacto* de lo escuchado en nosotros. Pero ¿cómo garantizamos que, al escucharlo, entendemos lo que él o ella quieren decirnos? La técnica denominada *parafraseo* es aquella que nos permite averiguar si entendemos lo que quieren transmitirnos.

## Parafraseo

Hemos mencionamos la escucha activa como una herramienta eficaz para no abordar el relato del otro desde el impacto que causa en nosotros. Pero ¿cómo garantizar que entendemos correctamente lo que nos han dicho?

En el fragor de la tarea compartida, se suscitan intercambios de opiniones, diferencias teóricas y prácticas que dan lugar a conflictos. Las personas involucradas emplean palabras muy hirientes, que se refieren a los sentimientos y no, a las ideas; que distraen la atención respecto del conflicto eje y lo escalan o agigantan. Parafrasear evita que esto suceda ya que *se limpia* el relato de las connotaciones emocionales negativas. Se trata de centrarse en el conflicto eje y evitar que, de este, se desprendan nuevos problemas.

Tomemos un ejemplo: imaginemos que, luego de la actividad de presentación, durante el recreo y separados del resto, un director les relata un conflicto que tiene con la vicedirectora. El director dice muy enojado: "¡Esta sinvergüenza del turno mañana vive desordenando y rompiendo material de la oficina que compartimos! Los docentes en su turno se transforman. Lo único que hacen con esa tarada es entrar a esta oficina y dejar en cualquier lugar los trabajos de sus alumnos para que yo los mire al día siguiente. Se ve que se crió en una pocilga, porque nunca me había pasado una cosa semejante. ¡Quiero que la cambien de escuela ahora! ¡Ya mismo, que le hagan un apercibimiento! Vos sabés que soy un director aplicado, soy gente de orden y respeto por el prójimo... no me merezco que una irresponsable que no sabe ordenar me arruine mi trabajo porque ni siquiera sabe cómo explicarles a los docentes que dejen sus cosas ordenadas o me las entreguen directamente a mí. ¡Y espero que hagan algo para terminar con esta situación, estoy cansada de dejarle notas, y ella, ni mu!

**Trastienda**: ante esta situación, ustedes como supervisores mediadores que escuchan, inmediatamente desean responder al impacto del relato. Pero como se entrenaron en la escucha activa, permanecen atentos a los fines de parafrasear.

"Estoy atento a lo que me decís. Cuando me hablan rápido, a veces, omito escuchar frases o palabras. Por eso, quiero asegurarme de que te entendí".

"La vicedirectora del turno mañana desordena y rompe el material de la oficina que comparten. Durante su turno, los docentes entran a la oficina y dejan los trabajos de sus alumnos para que los mires al día siguiente, pero los dejan en cualquier lugar".

"Ella no sabe cómo explicarles a los docentes que dejen sus cosas ordenadas o explicarles que te las entreguen directamente a vos".

"Querés que la cambien de escuela y que le hagan un apercibimiento".

"Afirmás que sos un docente ordenado y que respetás al prójimo. Antes nunca te había pasado una cosa así. Y que esperás que hagan algo para terminar con esta situación".

"Le dejaste notas, y ella no muestra cambios".

**Trastienda**: no le preguntamos nada al director, sino que le afirmamos las frases según las entendimos al escucharlo. Por el momento, no nos interesa informarnos de más cosas, sino que lo importante es que desenredemos o esclarezcamos el relato. Agregamos interrogantes sobre aquello que escuchamos y corroboramos lo que entendimos, pero que se presta a diferentes interpretaciones:

"No me quedaron claras algunas cuestiones: ¿cuál es el material que desordena y rompe?".

"¿En qué lugar de la oficina dejan los docentes los trabajos de los alumnos para que, al otro día, los mires?".

"¿Cuántas notas le dejaste y qué querés decir con *ni mu*?".

**Trastienda**: quienes actuamos como mediadores, como en el caso del supervisor del ejemplo, esperamos que el otro responda a nuestro parafraseo. La experiencia nos demuestra que, si parafraseamos correctamente, la respuesta será: "Sí, es eso".

Observen que no se cambiaron palabras ni se usaron sinóni-



mos, sólo quitamos los adjetivos o las expresiones que representan negativamente a la persona de la que se habla: *sinvergüenza, tarada, se crió en una pocilga, irresponsable.*

Al parafrasear, siempre reproducimos de lo escuchado, la descripción del hecho y los intereses y las necesidades mencionadas.

"La vicedirectora del turno mañana desordena y rompe el material de la oficina que comparten".

"Durante su turno, los docentes entran a la oficina y dejan los trabajos de sus alumnos para que los mires al día siguiente, pero los dejan en cualquier lugar".

"Que ella no sabe ordenar ni tampoco explicarles a los docentes que dejen sus cosas ordenadas o te las entreguen directamente a vos".

**Trastienda**: terminado el recreo, todos vuelven al lugar de reunión. Ustedes han dado muestras de interesarse por el problema y pueden sugerir continuar la conversación en otro espacio. El siguiente paso es encontrarse nuevamente para gestionar la solución. Mientras tanto, podrán transformar lo que comúnmente llamamos *opinión* en *hipótesis*. Esta diferencia se confunde con frecuencia, por eso les recomiendo prestarles mucha atención a estos términos. Según los modelos alternativos de resolución de conflictos, las hipótesis surgen como consecuencia del análisis de diferentes variables.

Analicemos tres ejemplos de hipótesis: a partir de lo que escuchamos, nos preguntaremos cuál creemos que puede ser el interés del director.

**Hipótesis 1: Conflicto emocional provocado por celos profesionales**

*Interés: que los docentes no establezcan con la vicedirectora vínculos de mayor confianza de los que tienen con el director.

*Necesidad: que no le entreguen el material a la vicedirectora, a fin de evitar que conversen entre ellos.

**Hipótesis 2: Conflicto de poder, provocado por confusión de roles o funciones**

*Interés: que los docentes sólo respeten mis decisiones.

*Necesidad: que dejen los trabajos de sus alumnos donde yo propuse, por ejemplo, en el armario. Y que no hagan caso a la

vicedirectora, ni que se los muestren, para que ella no decida dónde ponerlos.

**Hipótesis 3: Conflicto de intereses materiales, provocado por el uso de la misma oficina**

*Interés: tener una oficina propia, que no se comparta con la vicedirectora.

*Necesidad: que identifiquen un lugar de la escuela donde pueda funcionar la vicedirección.

¿Por qué hipotetizar? Porque cada hipótesis requiere de la búsqueda de diferente información. A medida que se obtengan respuestas, se podrá desechar la hipótesis o aceptarla. En el primer caso, si la desecho, pasaré a la segunda de las hipótesis e indagaré para obtener mayor información. Cabe recordar que las preguntas tienen que generar respuestas por parte de las personas involucradas en el conflicto. Y esas respuestas deben ayudarnos a reflexionar acerca de la situación planteada desde un lugar diferente del acostumbrado, a los fines de encontrar sus reales intereses. Por medio de esas preguntas nosotros, como supervisores, podremos auxiliar a las personas involucradas en el conflicto a salir de sus posiciones rígidas acerca de lo que opinan del hecho, del otro y de las posibles soluciones.

Es importante considerar que, cuando la conversación es entre dos, y el otro se muestra muy indignado, si su discurso es más o menos claro, no se parafrasea en voz alta. Se parafrasea internamente, respondiendo sin tener en cuenta las connotaciones negativas, sino sólo lo descriptivo.

Cuando el enojado es uno mismo, vale la pena autoparafrasearse antes de hablar. De esa manera, podrán entender mejor sus intereses y necesidades.

## Valores y normas

Durante la actividad de presentación, cada directivo mencionó lo que no le gustaba que le hicieran en la escuela.

En la consigna, el valor de la solidaridad se representa, según dijimos anteriormente, en la acción de no hacer lo que al otro no le gusta que le hagan a uno. En la puesta en común, no dedicamos mayor tiempo a reflexionar sobre los valores y las normas porque consideramos que requiere un trato diferenciado. Acordar qué se entiende por valores y normas con los directivos permite



delinear las futuras actividades que darán lugar a la construcción del sistema de convivencia escolar. Retomaremos ahora ese espacio temporal, imaginándonos cómo incluirían este tema en la puesta en común.

El supervisor escolar recuerda aquello que los directivos mencionaron como "lo que no me gusta que me hagan en la escuela". ¿Entendimos todos lo que a cada uno de nuestros colegas no le gusta que le hagan en la escuela?

> **Trastienda**: por lo general, los participantes repiten lo que otros han dicho. Es entonces cuando el supervisor, coordinador del grupo, retoma esas frases.
>
> —Nos han dicho, entre varias opiniones, "No me gusta que me falten el respeto, que no colaboren conmigo". Pero... ¿hemos comprendido lo que nos relataron? ¿Cuáles son las acciones que representan lo que no les gusta?
>
> Por ejemplo: ¿qué queremos decir con que "no nos falten el respeto"? Porque si se refieren a que siempre se los salude, tenemos que aclararles que, a veces, las personas no saludan porque, sin anteojos, no reconocen al que se encuentra a más de un metro de distancia. En cuyo caso, si siempre usan lentes de contacto y no dan a conocer su miopía, seguramente, la situación dará lugar a un futuro conflicto cuando no use los lentes de contacto, y consecuentemente, deje de saludar.
>
> Otro ejemplo: ¿qué entendemos por "colaborar"? ¿Se trata de recibir ayuda cuando tenemos mucho trabajo? Tal vez sólo se espera colaboración cuando el otro no tiene nada para hacer, y uno sí. Y de ser así, ¿cuánto es para cada uno *tener mucho trabajo*? ¿Cuál es el tiempo considerado de descanso para cada cual?

La actividad nos permite reflexionar acerca de cómo cada persona representa el valor seleccionado en una conducta. Los *valores* se representan en *acciones*, y las acciones aceptadas por el conjunto de una determinada comunidad van construyendo el *sistema de convivencia* de esta última. Finalmente, esas acciones que se constituyen en un sistema de convivencia se convierten en *normas*.

## Consenso y acuerdos

El camino hacia la elaboración de un sistema de convivencia entre los directivos y los docentes se construye por medio del consenso de los valores que los

integrantes de ese grupo, en esa escuela y en esa comunidad de pertenencia consideren necesarios implementar; luego, por acuerdo acerca de las acciones y las conductas que representen dichos valores; finalmente, esos valores consensuados en conductas sistematizadas y aceptadas por el grupo a las que se refieren se convertirán en normas.

Por ejemplo: entre cinco directivos de la región, elegimos por consenso, la solidaridad como valor para trabajar. Juan, uno de los directivos, considera que es solidario el estudiante que ayuda a un compañero durante una prueba, a pesar de saber que si lo descubren no le permitirán terminar su evaluación y, además, quedará desaprobado.

Alicia, otro directivo, supone como más solidario al estudiante que, semanas previas al examen, fuera del horario escolar, le explica a su compañero los contenidos de la futura prueba.

Mientras que, para Alberto, la acción solidaria se representa en el compañero que respeta la normativa elaborada en el aula entre todos los compañeros, en la que se menciona que no se debe mentir ni transgredir la norma. Y que justamente para hacerla respetar, informa acerca del estudiante que, durante la prueba, se está copiando.

Otro ejemplo: con otros cuatro directivos, elegimos por consenso el valor de la reparación ante hechos de transgresión a la norma, consensuado previamente entre el grupo de pares, directivos y el docente.

Uno de ellos, Pablo, considera que, ante la rotura de un vidrio por un pelotazo, corresponde que el estudiante pague aquello que rompió.

Paulina sostiene que, ante ese hecho, debe suspenderse el juego de pelota en los recreos; y el estudiante en cuestión debe ser quien difunda la reformulación de la norma: "Ahora no se puede jugar más a la pelota".

Mientras que para Aldo, una asamblea de alumnos y docentes debería reflexionar acerca cuál es la medida que habría de implementarse.

**Trastienda**: en principio, deberían ponerse de acuerdo los adultos acerca de cuáles son los valores y las acciones que los representan. Tal vez, no siempre coincidan y, para ello, les será de suma utilidad las dimensiones mencionadas con anterioridad, que los guiarán en la propuesta. Recién una vez que acuerden, podrán trabajar estos contenidos con sus alumnos y, seguramente, les resultará muchísimo más fácil hacerlo.

## Conclusiones y nuevos interrogantes

Después del análisis realizado, les dejamos algunas preguntas para seguir pensando acerca del rol del supervisor. ¿Podrían los contenidos teórico-prácticos de la mediación escolar sin mediadores funcionar como aporte al rol del supervisor, entendiendo que su mirada global está atenta a diversos elementos de la dinámica institucional, combinando lo pedagógico con lo administrativo?

Y acompañados por sus supervisores a partir del aprendizaje del uso de técnicas y estrategias de la mediación escolar sin mediadores, ¿podrían los directivos y docentes reformularse el modelo comunicacional que prevalece en su escuela?

Estamos convencidos de que el supervisor que se ocupa de la capacitación de los equipos de conducción transfiere los procedimientos de la mediación sin mediadores al cuerpo directivo, rescatando el aprendizaje y la enseñanza de habilidades sociales y valores necesarios para los nuevos paradigmas desde los cuales educar a los alumnos del siglo XXI.

En este camino de formación de formadores en cascada, se reproduce un modelo comunicacional y de resolución de conflictos, instalando un nuevo modelo en la escuela. Los directivos transfieren los contenidos abordados a los docentes, quienes a su vez, los ponen en práctica para sí mismos y con sus alumnos. Durante este proceso, todos los actores institucionales se ven obligados a reflexionar durante el mismo proceso de aprendizaje, superando las diferencias personales irresolubles, porque se reconoce que es imprescindible el trabajo en equipo.

**Trastienda**: el hipotético supervisor que, en el transcurso de este capítulo, coordinó las actividades mencionadas, podrá decir luego de tres meses:

"El entrenamiento en las técnicas y estrategias de la mediación escolar sin mediadores me permitió lograr que los directivos de la región a mi cargo constituyan un grupo de pertenencia jurisdiccional e intenten reproducir el modelo comunicacional a sus docentes y, con ellos, construyan el grupo de pertenencia institucional".

"Disminuyeron en cantidad e intensidad los conflictos entre adultos. La sistematización de la información y las estadísticas serán de gran ayuda para el seguimiento de los datos, convertidos en información".

"Mi próximo objetivo es lograr que, en el transcurso de los próximos tres meses, los docentes de cada escuela pongan en práctica el nuevo modelo. Y si es exitoso, avanzar hasta construir el sistema de convivencia institucional".



# Bibliografía

ACLAND, Andrew (2007): *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones.* Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ LONGO, Enrique (1992): *Todos ganan.* México: Paidós.

GALLARDO PALAVICCINO, Bruno Mauricio (2004): *Mediación transformadora. Negociación colaborativa. Un cambio de paradigma.* Managua: Imprimatur.

GVIRTZ, Silvina y María Eugenia PODESTÁ (2007): *Mejorar la gestión directiva en la escuela.* Buenos Aires: Granica.

HIGHTON Elena y Gladys ÁLVAREZ (1998): *Mediación para resolver conflictos.* Buenos Aires: ADHOC.

LABAKÉ, Julio César (2007): *La revolución de la sensatez.* Buenos Aires: Aguilar.

LEWKOWICZ, Ignacio (2004): *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires: Paidós.

PRAWDA, Ana (2008): *Mediación escolar sin mediadores.* Buenos Aires: Bonum.

REDORTA, Josep (2004): *Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación.* Madrid: Paidós.

URY, William (1991): *¡Supere el No! Cómo negociar con las personas que adoptan posiciones obstinadas.* Bogotá: Norma.



**Bloque 2:** Las herramientas para el asesoramiento pedagógico



CAPÍTULO 6

# El trabajo en las aulas heterogéneas: Un enfoque educativo desde la diversidad

Rebeca Anijovich

Educar es precisamente inscribir a un niño en un colectivo
sin pedirle que abdique de su individualidad.
Es dar a entender la importancia de las normas que son válidas para todos
sin prohibir que cada uno por separado se haga oír y encuentre su camino[1].
Philippe Meirieu

## La escuela actual y el contexto de diversidad

Son muchos los desafíos que enfrenta la escuela hoy. Algunos de ellos son de mucha complejidad; otros, de mucha urgencia; algunos, nuevos; y otros, los de siempre. En este capítulo, analizaremos uno de los desafíos que, en la actualidad, requiere atención por parte del sistema educativo en general y de las escuelas en particular, y se refiere a la necesidad de reconocer los distintos tipos de diversidades que representan los alumnos en una escuela. Sabemos que no alcanza con reconocer estas diversidades, sino que es necesario legitimarlas y encarar un trabajo concreto tanto en los niveles de políticas educativas como en el trabajo específico en el interior de cada escuela, de cada aula y con cada docente.

Gimeno Sacristán (2000) señala que la atención a la diversidad conlleva una toma de decisiones, tanto políticas como pedagógicas, a través de las cuales es necesario acordar lo que se considera común para que todos los alumnos, utilizando estrategias diferenciadoras, logren aprender.

Pensar en una escuela que encara el trabajo con un enfoque educativo orientado a la diversidad implica reconocer también la diversidad de cada uno de los docentes, en sus experiencias anteriores, sus intereses, sus estilos de aprendizaje y

[1] Meirieu (2007).

enseñanza, y considerarlos a la hora de encarar el trabajo con cada uno de ellos.

Abordaremos el análisis de este enfoque desde la escuela y el aula, centrando el foco en el director, considerado un factor clave para llevar adelante estas ideas con su equipo de trabajo, articulando la reflexión conceptual y la puesta en práctica en lo que denominamos *el trabajo en las aulas heterogéneas*.

Devalle de Rendo y Vega (1998) plantean: "... la heterogeneidad es un rasgo inherente y constitutivo de todo grupo humano, y sobre la riqueza de las diferencias, se fundamenta la educación *en* y *para* la diversidad. La preposición *en* remite a la complejidad del actual contexto sociocultural, económico y político; la preposición *para*, a la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela".

La diversidad y la desigualdad se producen en la sociedad; y la escuela ha intentado en distintos momentos históricos, desconocerlas, negarlas o reconocerlas, pero sin tener respuestas apropiadas, o ha procurado compensarlas a través de distintos tipos de programas. Nuestra intención es que la escuela acepte, respete, valore lo diverso y trabaje para lograr un *aula heterogénea* en la que

> ... todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, puedan progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada individuo como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 25).

Analicemos algunas ideas que caracterizan este enfoque:

- Un objetivo central es lograr el desarrollo de un estudiante autónomo con capacidad para trabajar con otros y reconocer sus modos de aprender, sus estrategias y sus modos de autorregulación de su aprendizaje.
- Los alumnos tienen oportunidad de elegir dentro de una gama de actividades de aprendizaje y programar su tarea, pueden elegir con quien desean trabajar, avanzar según su propio ritmo, monitorear su propia tarea, etcétera. Las actividades, algunas de ellas obligatorias y otras optativas, estimulan en los alumnos la responsabilidad y la conciencia de su elección.
- La escuela como totalidad se constituye en un entorno educativo rico en propuestas diversas, que ofrecen variadas oportunidades para un aprendizaje significativo tanto para el alumno de manera individual o como integrante de un grupo.




- Las aulas heterogéneas son definidas como *flexibles* en cuanto a los diferentes modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos, los intercambios y los recursos.

"La *flexibilidad* supone autonomía y medios pero también asumir los riesgos de las decisiones y la asunción de lo incierto; la *permeabilidad* se concreta en una interacción enriquecedora entre la escuela y el entorno posibilitando un diálogo abierto que requiere un interés genuino" (Vogliotti, 2007: 90). Se trata de tolerar un grado de incertidumbre, en el sentido de tener espacios para que las *diversidades se expresen* y tengan cabida en las propuestas pedagógicas planificadas.

Partimos de la premisa de que la definición del enfoque educativo y su concreción sólo pueden realizarse a partir de una comunidad educativa consciente y comprometida, de la cual son parte el personal directivo, los docentes, los alumnos, los padres y los diferentes actores de la comunidad. No pretendemos que la escuela, en forma solitaria, adopte este enfoque ni que se haga cargo de esta problemática: se necesitan políticas que sostengan, promuevan y acompañen estas decisiones.

Este enfoque considera los aportes de pedagogos e investigadores —si bien no todos tienen las mismas perspectivas—, como John Dewey, Jerome Bruner, Leontiev Vygotsky, Howard Gardner, Gavriel Salomon, Anne Brown, Laurence Kohlberg, Robert Klabin, Carles Monereo y Carol Ann Tomlinson, Philippe Perrenoud y José Gimeno Sacristán, entre otros.

## Qué se entiende por *diversidad* en la escuela

Un grupo escolar heterogéneo está compuesto por una variedad de individuos que se diferencian unos de otros en distintos aspectos; y estas diversidades se cruzan entre sí. Así nos encontramos con alumnos portadores de culturas, orígenes, religiones, géneros, experiencias escolares previas, motivaciones, intereses, ritmos de aprendizaje, estilos de comunicación, estrategias cognitivas, tipos de inteligencia diversos que ameritan ser considerados, no desde un enfoque *individual*, sino desde una propuesta que les ofrezca opciones para que los alumnos elijan y encuentren alternativas para aprender mejor.

Alicia Camilloni (2004) plantea:

> ... [un] problema surge de la necesidad de establecer un sistema de categorías para comprender y procesar didácticamente la diversidad. Encontramos hoy en la literatura especializada un conjunto de teorías que sirven de base y que clasifican de distintas maneras talentos, tipos de inteligencia, estilos de pensamiento y estilos de aprendizaje. Algunos de los pro-

> yectos se proponen atender al alumno según la categoría en la que lo clasifican para facilitarle el aprendizaje, en tanto otros persiguen la transformación de estilo propio del alumno en búsqueda de aquel que mejor sirva a los propósitos curriculares.

Como en este capítulo nos interesa focalizar el trabajo en la escuela y en el aula, nos resulta importante señalar la necesidad de conocer categorías, como las que señala Camilloni, para poder abordar el trabajo en el aula y brindarles a los docentes diferentes textos, investigaciones para ser leídos conjuntamente, así como intercambiar experiencias con otras escuelas de manera presencial o virtual.

*Diversificar* no significa una clase diferente para cada alumno, pero sí, posibilitar a los estudiantes el que puedan optar, tras presentarles tareas dirigidas con diversos estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, culturas, niveles de pensamiento y de logros.

"Una consideración crucial para todo docente que planifique la diferenciación son las opciones que va a ofrecer al alumno. Este acto de elegir que ofrece la diferenciación ilustra una fase vital del proceso de autonomía como alumno y como persona" (O'Brien y Guiney, 2003: 79).

## A la hora de tomar decisiones

Gairín Sallan (1998); Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999), y Zabalza (1998) han identificado algunas condiciones necesarias para considerar los aspectos organizativos de una escuela enfocada *en* y *para* la diversidad, para todos y cada uno de sus alumnos. Compartimos una síntesis de estas condiciones necesarias:

- Capacidad de la propia estructura curricular planteada en cada centro educativo para permitir la diversificación de la oferta formativa de acuerdo a las características del alumnado.
- Superación del compromiso individual en la respuesta a la diversidad, imponiéndose la implicación del centro en su totalidad y la creación de aquellos mecanismos institucionales (modificaciones organizativas, procesos de formación de centros, adquisición de recursos, desarrollo de iniciativas a propósito de la atención a la diversidad, etcétera) que incorporen la diversidad como algo inherente y normal a la vida del centro.
- Predisposición y capacidad del centro y sus integrantes de saber vivir en un entorno de cierta ambigüedad e incertidumbre, en situaciones en las que coexistan posiciones y actuaciones de distinta índole y compromisos en lo que concierne a la respuesta educativa a la diversidad.
- Reconocimiento del centro educativo como una institución marcada nota-



blemente por lo que se piensa y se hace fuera de ella. La escuela no es un contexto libre; y la tendencia a la homogeneización presente en todos los ámbitos de la vida repercute, inevitablemente, en la forma en que percibe, analiza y valora el trabajo realizado en ella.

Para avanzar sobre las consideraciones señaladas, incluimos algunas tensiones que se pueden identificar al decidir trabajar con este enfoque. Planteamos dichas tensiones en forma de preguntas:

- ¿Qué diferencias vamos a reconocer en los alumnos y cómo vamos a trabajar en el aula a partir de ellas?
- ¿Cómo vamos a considerar a los alumnos: alumnos promedio o alumnos particulares?
- ¿Cómo enseñar a los alumnos con dificultades? ¿Y a los más talentosos?
- ¿Enseñar todo a todos? ¿Contenidos iguales o diferentes?
- ¿Cómo ofrecer más autonomía a los alumnos?
- Una organización escolar, ¿rígida o flexible?
- Una evaluación, ¿única, igual o diferenciada?
- ¿Cómo encarar este trabajo con los docentes?

Como hemos señalado, un objetivo central de este enfoque es lograr el desarrollo de alumnos autónomos. Para ello, pedagogos, como Carol Anne Tomlinson (2001, 2005) y Philippe Perrenoud (2006, 2007), identifican caminos para contribuir a lograr este objetivo:

- Ofrecer a los alumnos y a los docentes el acceso a la variedad de materiales y recursos.
- Flexibilizar el uso de los espacios y de los tiempos.
- Propiciar el trabajo con diferentes tipos de agrupamientos.
- Dar oportunidades para que los alumnos elijan, planifiquen, organicen, monitoreen, regulen y evalúen sus propios aprendizajes.
- Estimular el trabajo en equipos de docentes, directivos y alumnos.
- Crear situaciones de aprendizaje con sentido para los alumnos, crear equipos docentes, de conducción y para las familias.
- Promover proyectos que incluyan varias disciplinas.

Ninguna de las ideas planteadas en forma aislada logra la autonomía de los estudiantes, pero sí, la articulación de cada una de ellas, la puesta en práctica sostenida en el tiempo, comprendiendo sus sentidos y sus contribuciones.

## El entorno educativo

Un *entorno educativo* es más que aquello que rodea al alumno en su clase. Nos referimos a este concepto porque entendemos que la escuela entera es un espacio de aprendizaje. Una buena parte de los aprendizajes que ocurren en la escuela no se realizan en una sola dirección, sino en múltiples a través de la interacción cotidiana entre todos sus actores. Se aprende, por ejemplo, en la biblioteca, en el patio, interactuando con diferentes recursos.

Crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos que incluye:

- *La organización del espacio en el aula y fuera de ella*: es posible planificar el uso de una variedad de espacios de trabajo, utilizando el aula y todo lo disponible en ella, como los rincones de trabajo, la exhibición de trabajos en los murales de las paredes; pero también, los espacios comunes en la escuela, como pasillos, patios, aulas de otros grados. Podemos convertir la escuela en un espacio integrador de recursos visuales y verbales, que estimulen el aprendizaje desde enfoques diferentes, que despierten el interés, la curiosidad y la motivación.
- *El clima del aula*: en términos de estimular el trabajo autónomo, así como el trabajo compartido y los modos de comunicación con otros. Los vínculos entre los docentes y los alumnos, que deberán establecerse sobre una base de confianza, de reconocimiento de las posibilidades individuales, de la capacidad para elegir, tomar decisiones y ser responsable por el trabajo.
- *Las tareas que los alumnos llevan a cabo*: algunas obligatorias y comunes para todos los alumnos, y otras electivas. Algunas serán para abordar de manera individual, otras en parejas, en pequeños grupos o con el grupo total.
- *Las consignas de trabajo* que el docente les propone a sus alumnos, las que atenderán a la diversidad de estilos de aprendizaje, a los niveles de conocimientos, a los tipos de inteligencias, ritmos de aprendizaje, a las ideas previas, los intereses, las capacidades, entre otros factores.

Para este enfoque educativo, las consignas ocupan un lugar central, no sólo por el contenido en cuanto propuesta relevante, significativa y desafiante para el alumno, sino por la posibilidad de contribuir al desarrollo de su autonomía.

Otro dispositivo de importancia para el desarrollo de la autonomía lo constituye el trabajo con la agenda semanal, a través de la cual, los docentes presentan las propuestas de trabajo de la semana siguiente y, a partir de esta, los alumnos programan su propia agenda. En esa programación, los alumnos van



aprendiendo a organizarse, a tomar decisiones, a usar adecuadamente los tiempos, los recursos y a trabajar con otros. Este tipo de dispositivo incluye un trabajo metacognitivo para aprender sobre el propio proceso.

Si una escuela decide trabajar con el enfoque de la diversidad, seguramente, entrará en un proceso de cambio. Sobre este tema, las reformas, las innovaciones, se ha escrito mucho y, si bien no es objeto de análisis de este capítulo, quisiéramos considerar algunos criterios que pueden ayudar a los directivos de las escuelas y a los supervisores que los acompañan a reflexionar sobre dicho proceso, considerando los aportes de especialistas, como Marchesi y Martín (1998), y Bolívar (1999, 2000):

- *Tiempo*: ¿se dispone de tiempo para planificar, implementar, reflexionar sobre un nuevo enfoque? Este último, ¿se puede sostener en el tiempo o será una moda pasajera?
- *La escuela como conjunto*: el cambio de enfoque, ¿se plantea para la escuela en su conjunto o para un área o sector en particular? Y a su vez, ¿esto ocurre en una escuela en forma aislada o en varias? En este caso, los supervisores, ¿tienen un papel importante al colaborar en la articulación y coordinación de acciones, recursos, ideas y reflexiones? El acompañamiento constante es una clave para lograr que la escuela sostenga en el tiempo el enfoque.
- *La cultura institucional*: no alcanza con cambiar las propuestas pedagógicas; es necesario revisar las costumbres, los hábitos de trabajo, las actitudes, los estilos de comunicación.
- *Involucramiento de la comunidad educativa*: es necesaria una participación de los distintos actores institucionales y comunitarios y, al mismo tiempo, el ejercicio de un liderazgo interno que guíe el trabajo y lo oriente.
- *Focalización en el objetivo de mejora del aprendizaje de los alumnos*: se trata de reconocer la diversidad y trabajar con ella en el marco de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan.
- *Evaluación*: desde el comienzo del trabajo con el enfoque, instalar mecanismos de evaluación permanente que retroalimenten el proceso para modificar el enfoque o para sostenerlo.

*Cambiar* no significa empezar de cero, sino recuperar historia, errores, logros, modificar la mirada y decidir enfrentar los nuevos desafíos.

Si bien las recetas mágicas no existen, podemos encontrar dispositivos e instrumentos que, desde la supervisión, contribuyan a desarrollar el trabajo con la diversidad desde el campo de la didáctica. Proponemos aquí algunos ejemplos a modo ilustrativo.

***Sensibilizar**

Implementar jornadas de sensibilización acerca del enfoque, en las que proponemos llevar adelante alguna experiencia que conecte a docentes y directivos con las ideas centrales del enfoque. Por ejemplo, diseñar una actividad sobre la base de tres cuentos breves referidos al trabajo en aulas heterogéneas, y proponerles que elijan uno y reflexionen sobre lo que significa elegir, el valor que implica, lo que se aprende...

***Observar una escuela**

Es importante relevar si en la escuela existen prácticas vinculadas, aun tangencialmente, con el enfoque, para reconocer a través de ellas una puerta de entrada.

La siguiente planilla se puede utilizar como una forma de empezar a identificar qué aspectos del enfoque ya se están trabajando en la escuela o pueden servir de orientación para iniciar el trabajo.

Pueden compartir esta planilla con el supervisor, el director y también, con los docentes, de modo de ir registrando cuáles son los avances y dónde se localizan.

| Aspectos para considerar | Evidencias/Ejemplos |
|---|---|
| Contenidos comunes y diversificados | |
| Uso de espacios dentro del aula | |
| Uso de espacios fuera del aula | |
| Elecciones de los alumnos | |
| Uso de variedad de consignas de trabajo | |
| Uso de variedad de recursos | |
| Uso de variedad de agrupamientos | |
| Uso de variedad de fuentes informativas | |
| Trabajo cooperativo | |
| Actividades metacognitivas | |
| Evaluaciones diferenciadas | |
| Agenda semanal | |
| Grado de autonomía de los alumnos | |
| otros | |



***Nuestras concepciones**

Un instrumento sencillo para utilizar con docentes, personal no docente, padres y directivos es rastrear algunas ideas, creencias y representaciones que tienen las diferentes personas de la escuela con respecto al trabajo *en* y *para* la diversidad. Ignacio Lewkowicz (Correa y Lewkowicz, 2004: 106) planteaba: "... las instituciones trabajan con una serie de supuestos que presuponen, para cada caso, un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega". Por eso, necesitamos revisar los supuestos.

| *Complete las siguientes frases:* |
|---|
| 1. Atender a la diversidad de alumnos en esta escuela significa...<br>2. Atender a la diversidad de alumnos, en mi clase, significa...<br>3. Lo más difícil para mí, al pensar en atender a la diversidad en mis clases, es...<br>4. Creo que trabajar con el enfoque para la diversidad puede resultar...<br>5. El trabajo con grupos heterogéneos produce resultados...<br>6. Lo que me resulta desafiante del enfoque es... |

Luego del trabajo individual, la propuesta es compartir las respuestas de tal modo de identificar preocupaciones, inquietudes y creencias. Al finalizar el debate, se sugiere entregar algún material de lectura sobre el tema. Se pueden agregar frases, o cambiarlas a partir de conocer el contexto en el que se puede realizar esta experiencia.

***Las tensiones**

Para seguir profundizando en cómo conciben y comprenden el trabajo con la diversidad, se pueden elegir algunas de las tensiones planteadas anteriormente y trabajar en subgrupos; y solicitarle a un grupo argumentar a favor, y a otro, en contra para problematizar cada una de las tensiones y analizarlas.

***Modelar experiencias**

Mostrar una experiencia de enseñanza dentro de un aula, de acuerdo con las pautas del enfoque, es una excelente manera de enseñar, no para *copiar*, sino para poder conversar, plantear dudas, inquietudes.

***Redes de intercambio**

Entre las escuelas, armar redes de cooperación sobre pequeños proyectos, compartiendo experiencias, materiales, recursos, ideas, dudas. Estas redes se

pueden sostener de manera presencial o a través del acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación. Las podemos entender y describir desde el concepto de *comunidades de prácticas*, de Etienne Wenger (2001), quien las define como "conjuntos de personas que utilizan su capacidad de compartir experiencias pasadas con el fin de crear una comprensión conjunta y coordinar maneras de abordar nuevas experiencias".

***Los directivos pueden**

Hay que estimular a los directivos para que permitan a los docentes y los motiven a llevar adelante experiencias en el aula y luego, que reflexionen sobre ellas. Los docentes son poseedores de un saber práctico que no siempre es reconocido y valorado. Es necesario darles oportunidades para trabajar en equipo y vencer el aislamiento. Por excelente que sea la propuesta de cambio, la reforma o innovación no servirá de nada si los docentes no la adoptan en el aula y la traducen en una práctica docente eficaz.

## Mirando hacia el futuro

Sin renunciar al lugar que le cabe al Estado en la definición e implementación de políticas educativas, pero sin esperar que sólo esto suceda, pensamos que es posible que los supervisores contribuyan a que una escuela revise sus prácticas y pueda incluir nuevos enfoques educativos.

Proponemos acompañar a los directivos para llevar adelante el enfoque del trabajo en aulas heterogéneas, permitiendo que la falta de certezas abra espacios para preguntas genuinas, profundas, acerca de cómo lograr una escuela que incluya a todos en su dimensión más profunda y abarcadora del término. Tal como plantea Perrenoud (2006): "Diferenciar la enseñanza es 'actuar de modo que cada alumno se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, en situaciones de aprendizaje productivas para él'. ... Diferenciar es luchar *simultáneamente* para atenuar las dificultades en la escuela y aumentar el nivel" (Perrenoud, 2007: 9).



# Bibliografía


ANIJOVICH, Rebeca, Mirta MALBERGIER y Celia SIGAL (2004): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BOLÍVAR, Antonio (1999): *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid: Síntesis.

– (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades.* Madrid: La Muralla.

CAMILLONI, Alicia (2004): Prólogo, en Anijovich y otros: *Una introducción a la enseñanzan para la diversidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CORREA, Cristina e Ignacio LEWKOWICZ (2004): *Pedagogía del aburrido.* Buenos Aires: Paidós.

DEVALLE DE RENDO, Alicia y Viviana VEGA (1998): *Una escuela* en y para *la diversidad. El entramado de la diversidad.* Buenos Aires: Aique.

GAIRÍN SALLAN, Joaquín (1998): *Estrategias organizativas en la atención a la diversidad.* Educar: Universitat Autónoma de Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, José (2000): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en ALCUDIA y otros: *Atención a la diversidad.* Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Francisco y Montserrat VILÁ SUÑÉ (1999): *De educación especial a educación en la diversidad.* Málaga: Aljibe.

MARCHESI, Álvaro y Elena MARTÍN (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza.

MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía.* Barcelona: Octaedro.

– (2007): *El mundo no es un juguete.* Barcelona: Graó.

MUÑOZ CANTERO Jesús Miguel, Luz Sandra CASAR DOMÍNGUEZ y Eduardo ABALDE PAZ (2007): "El 'contexto' y las 'metas y objetivos' como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (Universidad de Coruña), vol. 13, núm. 2., p. 237.

O'BRIEN, Tim y Dennis GUINEY (2003): *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje.* Madrid: Alianza.

PERRENOUD, Philippe (2006): *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar.* Madrid: Popular.

– (2007): *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción.* Madrid: Popular.

TOMLINSON, Carol (2001): *El aula diversificada.* Barcelona: Octaedro.

– (2005): *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

VOGLIOTTI, Ana María (2007): "La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad", *Praxis educativa* (Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de La Pampa), núm. 11.

WENGER, Etienne (2001): *Comunidades de práctica.* Barcelona: Paidós.

ZABALZA, Miguel Ángel (1998): "Condiciones organizativas de la escuela ante la diversidad", en R. PÉREZ (coord.): *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial.* Oviedo: Servicio Nacional de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.



CAPÍTULO 7

# El desafío y el proyecto de la comprensión[1]

Silvia Clara Mora

## El desafio de la comprensión

Mucho se ha escrito sobre la *Enseñanza para la Comprensión* (EpC), pero quisiéramos desarrollar en este capítulo el desafío institucional que supone como proyecto didáctico.

Encarar un desafío supone algunas acciones que pueden explicar ciertas situaciones que surgen de la gestión de este proyecto: por un lado, enfrentar los obstáculos que intervienen en la poca comprensión de los estudiantes respecto de los contenidos escolares y, por el otro, retar el statu quo institucional. Cada una de ellas impulsa actividades y prácticas docentes que van en una dirección de cambio. En este sentido, nos proponemos presentar en este capítulo qué es la comprensión, qué estructuras y estrategias favorecen comprensiones en nuestros estudiantes y, por último, qué estrategia y con qué instrumentos pueden intervenir los supervisores para favorecer procesos de comprensión.

El marco de la Enseñanza para la Comprensión se desarrolla en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard en el denominado *Proyecto Cero*. Un grupo de educadores y psicólogos, preocupados por los magros aprendizajes de los estudiantes, trabaja desde la década del setenta en una investigación cuyo campo lo constituyen las prácticas escolares desde el aula hasta involucrar toda la organización educativa.

Enfrentar los obstáculos que dificultan la comprensión supone encarar el proceso de transformar un conocimiento frágil en conocimiento activo.

[1] Este texto surge como resultado de años de estudio y prácticas de enseñanza en el marco de EpC. Con el equipo Nodosur, de la red L@titud, compartí mis experiencias, mis interrogantes y mis desafíos.

El aprendizaje para la comprensión es un aprendizaje con sentido, en el que se provoca un uso flexible del conocimiento. Para que esto ocurra, se requiere de algunas condiciones que se deben tener en cuenta al momento de la enseñanza:

- Las nuevas ideas se deben relacionar con algún concepto, imagen, representación existente y relevante de la estructura cognoscitiva del alumno para que ese conocimiento sea comprendido y esté disponible a efectos de ser utilizado adecuadamente en nuevas circunstancias.
- El estudiante debe comprometerse activamente en el proceso de su aprendizaje. Es él quien debe proponerse relacionar, en forma crítica y en profundidad, el nuevo material. Debe estar dispuesto a relacionar en forma significativa, y no ritual, el contenido que aprende con lo que ya sabe.

Una pregunta ilustra el problema de la comprensión: ¿en qué se diferencia un mal alumno de un buen alumno? En que el mal alumno fracasa en el examen porque no recuerda lo enseñado; en cambio, el buen alumno recuerda el contenido en el momento del examen, pero lo olvida inmediatamente después. Esto señala uno de los déficits de la escolaridad: el conocimiento olvidado, inerte, que es débil y parece desaparecer de la mente de los alumnos.

Los alumnos que *han estudiado* para el examen son capaces de responder a las preguntas de la prueba, o a las consignas que demandan repetir definiciones de un manual, o bien, de los apuntes que son un registro de lo dicho por el profesor en la clase. Pero no son capaces de utilizar ese conocimiento en una situación diferente que no sea la del aula. ¿Qué tipo de obstáculo presentan estos estudiantes? La dificultad radica aquí en que la información acumulada y aún recordada no alcanza para ser transferida y usada en circunstancias nuevas; y esto ocurre porque comprender implica una actividad cognitiva mucho más compleja que la posesión, la acumulación, la retención y la recuperación de la información. Esta situación habitual nos remite a interpelar claramente a la enseñanza.

En muchas oportunidades, la enseñanza se basa en brindar paquetes de información que carecen de sentido para los estudiantes. Esto ocurre porque se utilizan discursos fragmentados, descontextualizados, un lenguaje disciplinar que no se ha enseñado y que no involucra a los alumnos porque, con esa información, no se les propone nada más que recordarla y repetirla. Por ejemplo, decir que hubo tres causas que provocaron la Revolución de Mayo omite el contexto en el que tuvo lugar y también los diferentes puntos de vista de los actores sociales. ¿Cuáles fueron las razones políticas en las que se involucra el rey de España y que favorecieron los sucesos de Mayo? ¿Qué participación e implicancias tuvieron para un esclavo de 30 años? ¿Y para un indio habitante de las tolderías? ¿Qué opinaba un criollo estanciero? Al omitir las diferentes perspectivas,



el texto o el docente convierten esa información en verdadera, la transforman en hechos irrefutables. Así, estos paquetes cerrados de información se consideran verdades absolutas que deben ser aprendidas, tal cual lo dice el manual, y son memorizadas para ser repetidas textualmente, por lo que dejan pocas posibilidades para reflexionar y comprender.

Desde un enfoque crítico del abordaje de la enseñanza, David Perkins (1995) denomina *conocimiento inerte* a aquel que sirve para cumplir con las tareas, aprobar los cursos, repetir los textos, pero que no puede usarse en otras situaciones más allá de estas actividades rutinarias. Este tipo de conocimiento es frágil; y sus déficits son compensados por los estudiantes a través de rituales. Ejemplo de ello es cuando, frente a los enunciados de los problemas de Matemática en la escuela primaria, los niños dicen: "Si hay sólo dos números y uno es mayor que el otro, resto. Si hay muchos números, sumo". Otro ejemplo común en la escuela secundaria y también en la universidad es leer los escritos o escuchar a los alumnos repetir literalmente el discurso docente y observar que no hay ninguna apropiación del contenido que enuncian: el alumno no encuentra el sentido de aquello que estudia y repite con el único fin de promocionar la materia.

Pero una participación inteligente en el mundo cambiante e incierto de hoy requiere que las personas comprendan conceptos en profundidad y que puedan utilizarlos de manera adecuada y flexible en situaciones variadas para resolver problemas, tomar decisiones, crear productos, explicar fenómenos. Este contexto obliga a abandonar el carácter netamente discursivo y declarativo del aprendizaje escolar, y a promover el uso activo del conocimiento.

En este sentido, una explicación de por qué se sostiene y reproduce el conocimiento inerte es la que plantea Juan José Aparicio (1992), quien distingue un *saber decir* de un *saber hacer*.

> Frecuentemente, cuando los profesores queremos saber si nuestros alumnos han aprendido, lo que hacemos es preguntarles lo que saben y, si son capaces de decírnoslo, entonces es que han adquirido el conocimiento. Pensamos que el conocimiento es lo que se puede decir, pero la finalidad del conocimiento no es decir cosas, sino hacer cosas. No hay que aprender a decir; hay que aprender a hacer. La capacidad de conocer, que se ha ido generando a lo largo de toda la historia evolutiva hasta llegar al hombre, no tiene como objetivo final que las personas aprendan algo que pueda decirse, sino que aprendan a hacer, a resolver problemas, en suma, a usar el conocimiento. El sentido del conocimiento sólo se alcanza cuando se llega a un saber el cómo frente a un saber el qué, y ese saber el cómo no se dice, se hace.

Un ejemplo de ello es que resultaría ridículo pensar que el dominio que un estudiante tiene de algún deporte o de la ejecución de algún instrumento musical se evaluara en una sala con lápiz y papel. Entonces, ¿por qué el saber matemático se evalúa a través de ejercicios que no constituyen problemas auténticos, o se valora el saber histórico a partir de la repetición literal que brindan los libros de texto?

En síntesis, usar el conocimiento significa que los estudiantes deben interpretar y cuestionar la información que se les ofrece, relacionarla con otros conocimientos y construir nuevas estructuras. Siguiendo las ideas de Resnick y Klopfer (1989), para promover *aprendices cognitivos en las escuelas*, son necesarias tres condiciones:

1. Que las tareas que los estudiantes deben resolver sean reales. Por ejemplo, escribir un artículo periodístico para un público determinado sobre un tema de actualidad e interés.
2. Que las tareas sean contextualizadas. Por ejemplo, investigar temas de contaminación en la comunidad en la que vive ese estudiante.
3. Que las tareas consideren múltiples y diversas actividades, y oportunidades de hacer. Es decir, que no alcanza con mencionar el concepto para ser estudiado una vez o leerlo del manual, sino que es necesario que los estudiantes operen con él, lo analicen, lo comparen, lo ejemplifiquen, busquen analogías, etcétera.

Se trata entonces de promover la producción de saberes, y no, de crear consumidores y usuarios de información.

Como hemos señalado, para que sea posible la comprensión, es necesario promover una serie de procesos de enseñanza que:

a. promuevan el uso activo del conocimiento;

b. ayuden a los estudiantes a convertirse en aprendices autónomos (que sean conscientes y regulen sus propias estrategias para aprender).

En este sentido, las contribuciones de Howard Gardner (1997) son muy valiosas al referirse al proceso y a los resultados de los aprendizajes. Gardner ha distinguido lo que denomina *comprensión intuitiva* (ingenua, natural) de *comprensión genuina* (auténtica). Para ejemplificar los niveles de comprensión por los que el estudiante atraviesa en su proceso de construcción de significado, ha identificado tres tipos de aprendices: el aprendiz intuitivo, el aprendiz escolar y el experto disciplinar.

El aprendiz intuitivo es el niño pequeño que domina una gran cantidad de información, maneja sistemas simbólicos, como el lenguaje, y ofrece teorías y explicaciones acerca del mundo que lo rodea, tanto natural como social. Ahora



bien, ¿qué características asumen estos dominios? Se trata de nociones espontáneas, intuitivas, personales y suelen ser bastante útiles en tanto le posibilitan actuar en la vida cotidiana.

Un segundo nivel de comprensión corresponde al aprendiz en el contexto escolar, que como ya se ha descrito, requiere de él, respuestas ritualistas, convencionales y resultados repetitivos que se producen cuando los estudiantes responden a los hechos, a los conceptos o a los conjuntos de problemas particulares, tal como se los han enseñado. Estas respuestas, a diferencia de las intuitivas, pueden corresponderse en cuanto a su contenido con comprensiones genuinas. El problema en este caso es que este tipo de resultados no garantiza que se haya producido comprensión disciplinar. A este tipo de conocimiento, se lo considera protocientífico, porque ha superado las concepciones intuitivas, pero constituye aún formas parcializadas del saber disciplinar.

Gardner denomina al tercer nivel de comprensión, el de *comprensión genuina*, y se produce cuando los estudiantes pueden usar flexiblemente y en forma adecuada el conocimiento adquirido en la escuela (experto disciplinar). Se trata de usar este conocimiento en una situación nueva, imprevista, que le posibilite resolver problemas, tomar decisiones, crear productos y explicar eventos.

Es importante que los estudiantes logren este tercer nivel de comprensión porque es aquello que permite ubicarnos de manera adecuada en el mundo en el que vivimos. Es lo que nos posibilita comprender y construir sobre él.

¿Qué significa, entonces, desde el punto de vista del docente, promover la comprensión?

- Un conocimiento activo, disponible para usar en cualquier circunstancia y no, un conocimiento inerte.
- Un conocimiento que se recuerda siempre y no, un conocimiento que se olvida.
- Un conocimiento experto y no, un conocimiento ingenuo.
- Un conocimiento que es transferible a nuevos contextos o circunstancias y no, un conocimiento ritual.
- Un conocimiento que se construye a partir de estrategias cognitivas referidas a un dominio y con conciencia de los procesos de pensamiento involucrados.

## El proyecto de la comprensión

Retar y cambiar el statu quo es animarse a asumir ciertos riesgos y despertarse de la monotonía y la rutina en la que, muchas veces, se convierte nuestra práctica de gestión y de enseñanza.

El marco de la Enseñanza para la Comprensión interpela las prácticas de enseñanza en la medida que propone rediseñar las propuestas de aula, considerando los diferentes momentos que la componen desde la planificación, su puesta en marcha y su evaluación. Preguntar, explorar, crear y compartir con otros nuestra práctica en la escuela es la propuesta para mejorar y construir estructuras y estrategias de comprensión en las aulas y en las organizaciones educativas.

Teniendo en cuenta estas ideas, cuando consideramos qué espacios pueden constituir verdaderos desafíos y promover comprensiones genuinas y desarrollos cognitivos para los niños y jóvenes, pensamos en los espacios curriculares como los contextos adecuados para ello. Es el docente quien puede apoyar al estudiante a construir comprensión a partir de las decisiones didácticas que toma y que deben considerar tanto los conocimientos disciplinares como las demandas cognitivas que les proponen en la tarea escolar.

## El marco de la enseñanza para la comprensión

Cuatro interrogantes orientan el proyecto del marco de EpC. Cada una de estas preguntas invita a indagar los cuatro elementos que conforman esta propuesta.

a. ¿Qué debe enseñarse?: *tópicos generativos.*
b. ¿Qué es lo que importa comprender?: *metas de comprensión.*
c. ¿Cómo enseñar para que los alumnos comprendan?: *desempeños de comprensión.*
d. ¿Cómo sabemos los docentes y cómo saben los estudiantes que comprenden?: *evaluación diagnóstica continua.*

a. Los *tópicos generativos* enuncian, en las unidades didácticas, qué debe enseñarse. Se los denomina *generativos* porque constituyen un nudo central desde donde se pueden ramificar diversas líneas de comprensión. El tópico generativo demanda el diseño de una red semántica en la cual se incluyen conceptos, procedimientos, recursos, experiencias, etc., y con esta trama, permiten definir diversos cursos de acción para el desarrollo de una unidad.

Los tópicos poseen tres cualidades:

- Su poder desequilibrante: provocan el conflicto entre las ideas previas que los alumnos poseen y el nuevo contenido. El tópico se presenta a través de una pregunta o de un problema cuya solución no está disponible; y resulta insuficiente responderla con la información con la que cuentan los alumnos.
- Su poder movilizador: la situación de insuficiencia de la información de la que se dispone para resolver cualquier cuestión actúa poniendo en marcha




un motor cognitivo de búsqueda y su consecuente formulación de hipótesis conjeturales respecto de la pregunta o del problema.

- Su poder relacional: todo problema es complejo, en tanto involucra un conjunto de variables para considerar; y necesariamente, su resolución requiere relaciones con distintas disciplinas. También, como toda pregunta o problema auténtico, el tópico alude a situaciones del mundo real. Y, por último, se propone que el tópico se vincule con el contexto comunitario de los alumnos y que atienda a sus intereses.

Para poder cumplir sus cualidades, el enunciado del tópico se distingue del enunciado de un tema. El tópico generativo es abierto, apunta a indagar algo desconocido, lo que estimula una búsqueda. En cambio, el tema constituye un enunciado cerrado que se define como un sector del conocimiento culturalmente dado como cierto. Desde esa perspectiva, el tema es estático.

Un ejemplo de enunciado de un tema para una unidad es la "Revolución industrial", transformado en tópico generativo, su formulación puede ser: "¿Todo cambio significa progreso?".

b. Las *metas de comprensión*: considerando que los tópicos generativos abren un abanico amplio respecto de un contenido curricular, las metas posibilitan enfocar aquellos aspectos que se consideran centrales del tópico generativo, es decir, identifican lo más importante de él. Por eso, decimos que ellas responden a la pregunta *del qué del qué*, qué del tópico importa que los alumnos comprendan.

En el enunciado de las metas, se privilegia el dominio, el contenido disciplinar que se propone que los alumnos comprendan. Por eso, ellas se diferencian de los objetivos conductuales porque, en este caso, los alumnos despliegan una gran variedad de operaciones cognitivas respecto del contenido enseñado; y no es posible que esas conductas sean controladas ni definidas previa y específicamente por el docente.

Las metas deben ser claras, articuladas entre sí, posibles de ser evaluadas, públicas y compartidas con los estudiantes de modo de comprometerlos con su proceso de aprendizaje y de desarrollar su autonomía.

c. Los *desempeños de comprensión* son actividades que promueven el uso flexible del conocimiento en nuevas formas y situaciones, y ayudan a construir, pero también, a demostrar comprensión. En estas actividades, los estudiantes reconfiguran, expanden y, en definitiva, construyen los nuevos saberes a partir de sus conocimientos previos. Los alumnos deben implicarse en desempeños

que desarrollen y demuestren la comprensión desde el principio hasta el final de la unidad o curso.

Aprender para la comprensión exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad creciente, lo que promueve el trabajo autónomo de los alumnos. Los *desempeños iniciales* impulsan el contacto y la indagación de los estudiantes acerca de los nuevos elementos que el docente presenta del contenido escolar, y permiten identificar y clarificar las ideas previas. Los *desempeños de investigación guiada* desarrollan y permiten, a través de una diversidad de recursos orientados por el docente, comprensiones profundas. Se cuestionan las ideas previas de los alumnos a través de contraejemplos; y se introduce y se propone el uso, en distintas circunstancias, de los nuevos conceptos. Por último, los *proyectos finales* o *de síntesis* demuestran el dominio que los estudiantes han alcanzado respecto del tópico, según las metas propuestas. Permiten sintetizar e integrar lo desarrollado a lo largo de la unidad didáctica o de una serie de unidades.

Los desempeños de comprensión requieren ciertas condiciones para su abordaje:

- Protagonismo del alumno.
- Diferentes usos del tiempo, de los espacios y de las formas de agrupamiento.
- Trabajo en equipo.
- Autonomía creciente.
- Participación real en situaciones reales.
- Uso de materiales y fuentes de información diversas.
- Producción genuina individual y grupal.

d. La *evaluación diagnóstica continua*: su denominación no es fortuita, sino que supone un permanente diagnóstico del avance de los estudiantes en la comprensión de un tópico. Es el proceso continuo de dar retroalimentación clara y específica a los desempeños de los alumnos, lo que contribuye a producir y a mejorar la comprensión.

La evaluación para la comprensión supone la definición de criterios de evaluación claros y precisos, pertinentes con las metas de comprensión de la unidad. Además, tales criterios han de ser públicos, es decir, explícitamente enunciados y deben establecer un compromiso mutuo entre docentes y estudiantes.

Evaluar para la comprensión es crear oportunidades para identificar:

- Un conocimiento que es transferible a nuevos contextos o circunstancias.
- Un conocimiento activo y no sólo declarativo.
- Un conocimiento que se recuerda siempre.



- Un conocimiento que es retroalimentado por diferentes evaluadores: el docente, los compañeros, el mismo alumno.

La evaluación continua debe guiar al alumno en forma específica para mejorar sus errores y debilidades, y aumentar sus fortalezas. Para ello, es necesario:

- Que sea proporcionada con cierta frecuencia (formal o informalmente).
- Que informe sobre el resultado de los desempeños previos y sobre la posibilidad de mejorar los futuros.

## La retroalimentación y el uso de protocolos

Una modalidad interesante para aprovechar el espacio de supervisión es la retroalimentación. Esta es la práctica a través de la cual se brinda información específica a directivos y a docentes sobre sus producciones y desempeños. La retroalimentación es un modo de co-construcción de saberes, en este caso, entre el supervisor y el supervisado. Puede ser escrita u oral pero, para que sea verdaderamente formativa, debe cumplir con algunos requisitos:

- Se debe focalizar en lo que el directivo o docente dice o hace y no, en su persona.
- Debe referirse a metas o a criterios específicos establecidos y consensuados con anterioridad.
- Debe indicar qué debe mejorarse y sugerir acciones de mejora.
- El que recibe la retroalimentación finalmente decide y explicita qué hará con aquello que se le ha planteado.

Considerando la práctica de retroalimentación formativa y las diferentes variables que se ponen en juego al desarrollar el proyecto de EpC, una serie de instrumentos que se denominan *protocolos* colaboran para ordenar el diálogo entre quienes participarán de la supervisión. El protocolo es un orientador y organizador de aquello que es importante tener en cuenta a la hora de analizar una producción. En el caso de EpC, los protocolos se construyen a partir de plantear interrogantes a lo producido, de tal modo de volver sobre lo realizado y mantener o hacer las modificaciones pertinentes. También pueden utilizarse protocolos para muchas otras actividades, por ejemplo: para revisar el trabajo de los alumnos, las prácticas de enseñanza, el funcionamiento de la biblioteca, etcétera.

A continuación, les proponemos un protocolo que sirve para evaluar la planificación de una unidad didáctica.

**Protocolo para la revisión de una unidad didáctica**[2]

Del tópico generativo

- ¿Por qué es importante que los alumnos aprendan este tópico?

Plantear las siguientes vinculaciones:

1. Vinculación entre el tópico y los conceptos básicos de la disciplina o del área considerada.
2. Vinculación entre el tópico y las inquietudes, los intereses de los alumnos.
3. Vinculación entre el tópico y las cuestiones culturales de su comunidad y del mundo actual.
4. Vinculación entre el tópico y los intereses, relevancia de quién enseña.
5. Vinculación entre el tópico y los hilos conductores del área.
6. Vinculación entre el tópico y otras áreas curriculares.

De las metas de comprensión

1. ¿Enfocan aspectos centrales del tópico generativo?
2. ¿Representan lo más importante que los estudiantes deben aprender?
3. ¿Están relacionadas e integradas entre sí?
4. Su lenguaje, ¿es accesible para los estudiantes?
5. ¿Es un número posible de evaluar?

De los desempeños de comprensión

1. ¿Exigen que los alumnos demuestren las comprensiones enunciadas en las metas?
2. ¿Requieren que los alumnos apliquen el aprendizaje a situaciones nuevas?
3. ¿Permiten a los alumnos construir y demostrar comprensión?
4. ¿Ponen en tela de juicio las concepciones erróneas de los alumnos, sus estereotipos y su tendencia a pensar de un modo esquemático?
5. ¿Están organizados de tal modo que constituyen una cadena de creciente profundización del tópico y de las metas?
6. ¿Permiten a los alumnos demostrar su comprensión de distintas maneras (trabajos escritos, tareas artísticas, presentaciones a través de más de un lenguaje)?

## Enseñar para la comprensión

Se comprende que un entorno de aprendizaje potente y dinámico se caracteriza por un buen equilibrio entre los aprendizajes logrados por descubrimien-

[2] Este protocolo corresponde a una adaptación de la Lista de control de la reflexión en la EpC, elaborada por Lois Hetland, citado en Tina Blythe (1999).



to, la exploración personal y la enseñanza directa, sistemática y orientada. El profesor es quien inicia y guía este proceso, actúa proporcionando oportunidades a los estudiantes para que usen lo que ya conocen, y desde allí construyan las nuevas ideas, habilidades, procedimientos, etcétera. Se espera que el docente promueva tareas que supongan retos significativos para el alumno que se vinculan con sus experiencias anteriores y que lo ayudan a mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Otra característica importante de este tipo de entornos de aprendizaje es la necesidad de ubicar el aprendizaje en situaciones y en contextos de la vida real. Diversos resultados de la investigación (Vygotski, 1979 y Resnick, 1987) apoyan la conclusión de que las actividades de construcción de conocimiento de los estudiantes deberían estar preferiblemente situadas en contextos ricos en fuentes y en materiales de aprendizaje, que ofrezcan amplias oportunidades para la interacción social y que sean representativas del tipo de tareas y problemas en que los estudiantes tendrán que aplicar su conocimiento y habilidades en el futuro.

En este tipo de prácticas, se apoya a los estudiantes en su esfuerzo por comprender contenidos significativos; se conocen y desarrollan sus capacidades intelectuales, se los ayuda a pensar críticamente; y se trabaja con ellos para evaluar su trabajo de manera integral, promoviendo el aprendizaje continuado. Se parte de una idea sustancial, y es que el estudiante es responsable de su propio aprendizaje.

Por último, y parafraseando a Juan Amos Comenio: cuando un alumno no aprende, entonces se debe cambiar el método. En este sentido, el supervisor debe prestar especial atención a los aprendizajes de los alumnos, que finalmente constituyen la esencia de la institución educativa.

# Bibliografía


ALLEN, David (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes.* Buenos Aires: Paidós.

ANIJOVICH, Rebeca y otros (2004): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

APARICIO, Juan José (1992): "La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración", *Tabiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 19-24.

BLYTHE, Tina (1999): *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente.* Buenos Aires: Paidós.

GARDNER, Howard (1997): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Buenos Aires: Paidós.

— (1999): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Barcelona: Paidós.

PERKINS, David (1994): "Ante todo, la comprensión" (traducido del original, en D. Perkins y T. Blythe: "Putting Understanding up-front", *Educational Leadership* 51 (5), 4-7).

— (1995): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

POGRÉ, Paula y Graciela LOMBARDI (2004): *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión, un marco teórico para la acción.* Buenos Aires: Papers Editores.

RESNICK, Lauren (1987): *Education and learning to think.* Washington: National Academy Press.

— y Leopold KLOPFER (1989): *Currículum y cognición.* Buenos Aires: Aique.

TISHMAN, Shari, David PERKINS y Eileen JAY (1997): *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento.* Buenos Aires: Aique.

TOMLINSON, Carol Ann (2005): *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* Buenos Aires: Aique.




VYGOTSKY, Lev (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

WISKE, Martha Stone (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Buenos Aires: Paidós.



CAPÍTULO 8

# Los primeros pasos del aprendizaje cooperativo

Ivonne Slater de Roberts, Moira Lutteral de McCallum
y Patricia Brignone de Pouiller

## El aprendizaje cooperativo: Aspectos básicos

En la actualidad, se busca promover la colaboración entre grupos de trabajo para lograr mayor sinergia y obtener mejores resultados al trabajar con objetivos comunes. Sin embargo, todos conocemos la problemática existente en el ámbito laboral, donde algunos individuos compiten por sobresalir o celan la capacidad del compañero de trabajo. Por eso, para que los equipos de trabajo sean realmente exitosos, debemos partir de la premisa de que la diversidad debe ser vista como un recurso y no, como un problema. Y así se puede crear un clima de seguridad, confianza y respeto, el cual llevará a la interdependencia positiva necesaria entre los miembros de un equipo, para que ellos trabajen voluntariamente en pos de un objetivo conjunto.

El método estructural de *aprendizaje cooperativo* diseñado por Spencer Kagan (1992) ha sido eficazmente probado en el ámbito escolar con el objetivo de potenciar las diferentes habilidades cognitivas y sociales de los alumnos en trabajos de cooperación. Si nosotros trasladamos nuestras experiencias de aula a salas de maestros y a reuniones de directores, podremos vislumbrar claramente que los grandes beneficios obtenidos en el aula se pueden repetir entre los adultos.

Partimos de la idea de que, para que los equipos de trabajo sean realmente exitosos, debemos estructurar la participación de sus integrantes para así maximizar el potencial de su trabajo y el tiempo efectivo dedicado a la tarea. Asimismo, es necesario regular las interacciones entre los miembros de un equipo, ya que frecuentemente son sólo algunos los que hacen sus aportes espontáneamente y estos tienden a monopolizar las reuniones, sin dar oportunidad a otros individuos capaces de hacer aportes enriquecedores.

De la misma manera, en los últimos años, se ha discutido la necesidad de cambiar la metodología de enseñanza, donde el maestro deja de ser el único transmisor de conocimientos. Se intenta, en cambio, que los alumnos pasen a ser *agentes activos* en su propio proceso de aprendizaje. Para ello, es necesario introducir algunos cambios en el aula, los cuales pueden ser acompañados por los supervisores.

El aprendizaje cooperativo es tan sólo una de las prácticas pedagógicas que se pueden implementar en pos de lograr una mayor participación de los alumnos. Esta metodología de trabajo le brinda al docente una variedad de técnicas de muy fácil aplicación que favorecen la interacción en el aula. Estas mismas estrategias se pueden trasladar a las reuniones de supervisión, maximizando así la colaboración de los integrantes.

Consideramos la labor de los supervisores de gran importancia, ya que son los potenciales promotores del cambio en el aula, al detectar debilidades en la gestión de clase y al acercar estas nuevas prácticas pedagógicas a las escuelas.

Según nuestra experiencia, cuando se introduce una nueva estrategia para ser utilizada en el aula, o cuando hay una nueva corriente en educación, se suele tirar por la borda todo lo anterior y se encauza toda la energía existente en el uso potencial de la nueva corriente. Creemos que el aprendizaje cooperativo es una herramienta más para el docente, en la gestión y práctica en el aula. De acuerdo con el objetivo de lo que se quiere enseñar o repasar con los alumnos, se aplicará una nueva estrategia, sin desechar en ningún momento las buenas prácticas anteriores.

Escuetamente, trataremos de explicar en este capítulo qué es el aprendizaje cooperativo, cuáles son algunos de sus beneficios, cómo podemos empezar a implementarlo en el aula y brindaremos algunas actividades prácticas que compartiremos con ustedes. Cabe destacar que, si bien nuestra experiencia se centra en el trabajo de aula y en la capacitación docente, estamos convencidas de que la problemática de la clase es sólo un reflejo del mundo adulto, por lo que consideramos que los principios clave del aprendizaje cooperativo son también aplicables al ámbito laboral.

## ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo es sinónimo de trabajo en grupo. Todos tenemos recuerdos de haber trabajado en grupo en alguna instancia de nuestra escolaridad, y muy probablemente, en alguna oportunidad, habremos sentido no ser escuchados o no habernos animado a dar o a compartir nuestras ideas. En ocasiones, habremos experimentado que no nos dejaron hacer parte de la tarea o, por el contrario, que todo el trabajo recaía en nosotros. Este tipo de experiencia



negativa con el trabajo en grupo ha sido muy recurrente en los relatos de estudiantes de nuestra generación.

Hemos escuchado estos mismos comentarios de nuestros propios alumnos, lo cual nos llevó a cuestionarnos sobre cuáles son los beneficios reales de trabajar en equipo, y si existe alguna diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo tradicional.

Según Johnson y Johnson (1999), *cooperar* significa 'trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos'. En las situaciones cooperativas, las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los integrantes de sus grupos. El aprendizaje cooperativo fomenta el trabajo en equipo, donde los alumnos trabajan juntos y así mejoran su propio aprendizaje y el de los demás. Los alumnos sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje sólo si los demás integrantes de su grupo también lo logran.

Esta definición teórica nos condujo a buscar cómo podemos obtener estos logros en la práctica. Spencer Kagan (1992) nos brinda, con su método estructural, los primeros pasos para poder comenzar a experimentar el aprendizaje cooperativo en el aula. Él propone implementarlo a través del uso de estrategias o estructuras, diseñadas según lo que él considera los cuatro principios básicos para el trabajo en equipo. Estos principios básicos definen su método estructural de aprendizaje cooperativo y marcan la diferencia entre el éxito y el fracaso de una actividad en grupo. Para ello, es fundamental la *participación equitativa* de los alumnos, ya que ella se centra en la premisa de que cuantos más alumnos participan, más aprenden. Es importante recalcar que, si la participación es librada a la voluntad de los alumnos, sólo algunos pocos lo harán espontáneamente. La *interdependencia positiva* entre los miembros de un equipo es fundamental, ya que dejan de pensar en necesidades individuales y trabajan para cumplir objetivos grupales o conjuntos. Los miembros de un equipo son responsables en solidarizarse con el aprendizaje de un compañero y no sólo en el éxito personal. La *exposición individual* de los integrantes del equipo, en la que se manifiesta su compromiso o participación, ya sea ante la clase o ante su equipo de trabajo inmediato, constituye un principio necesario, ya que todos deben demostrar su participación y aporte ante sus compañeros, y no cabe la posibilidad de evadir responsabilidades. Finalmente, Spencer Kagan se refiere a la *simultaneidad en la interacción*, que implica que todos los equipos estén interactuando al mismo tiempo, maximizando la interacción de los alumnos en el aula y favoreciendo aún más el aprendizaje de todos.

Lo que se vislumbra detrás de estos principios es que la participación de los alumnos debe ser estructurada ya que esta no ocurre espontáneamente dentro del equipo. Se debe construir una responsabilidad individual de los alumnos

para lograr que trabajen hacia objetivos conjuntos. Los alumnos deben exponer su trabajo para garantizar su compromiso y participación; cuantos más alumnos participan activamente, más aprenden.

## ¿Por qué el aprendizaje cooperativo?

Al observar a un docente dando una clase, notamos que su práctica y estilo se pueden identificar con algunas de las corrientes educativas. A continuación describiremos, a grandes rasgos, tres de las principales teorías del aprendizaje.

La primera es la corriente *conductista* basada en el concepto de estímulo-respuesta, con Edward Thorndike y Burrhus Frederic Skinner como sus mayores exponentes. Para esta teoría, el alumno es un *recipiente* que se va llenando de conocimientos sin interacción con sus pares. Esta corriente ubica al alumno en un rol relativamente pasivo. Los conocimientos son transmitidos por el docente en forma coherente, ordenada y lógica con un fuerte control sobre la clase, ya que se requiere que los alumnos, simplemente, escuchen.

La segunda teoría de aprendizaje que podríamos incluir es la corriente *constructivista cognitiva*, y es Jean Piaget el investigador más influyente con su teoría de Psicología Evolutiva. Cuando el niño vive una nueva experiencia, él *acomoda* su pensamiento existente a esta y, a su vez, *asimila* aspectos de ella. Al hacerlo, el niño modifica su estado mental de equilibrio y reestructura su pensamiento para crear otros. El niño desarrolla, en forma gradual, un entendimiento de la experiencia mucho más detallada, compleja y acertada. Al aplicar esta teoría en educación, el alumno toma un rol mucho más activo e independiente, por el que negocia su elección, el ritmo y la evaluación de las actividades de aprendizaje. Se establece un mayor énfasis en el aprendizaje de conceptos y habilidades a través de temas elegidos por los alumnos.

En tercer lugar, podríamos mencionar el *constructivismo social*, que les da importancia a los recursos culturales y a los contextos sociales que influyen en la comprensión del niño. Lev Vygotsky desarrolla su teoría de la *Zona de Próximo Desarrollo (ZPD)*, que es la distancia entre el nivel actual del niño determinado por una situación problemática y el nivel potencial de desarrollo determinado por la situación problemática, guiado por un adulto u otro más capaz.

Dentro del constructivismo social, el aprendizaje cooperativo provee las estrategias ideales, en las que hay una interacción entre los estudiantes, la que forma una parte integral del proceso de aprendizaje.

¿Por qué se sostiene, en el aprendizaje cooperativo, que es preciso trabajar en equipo? ¿Por qué hacerlo en grupo? Marian Diamond (citada en Marilee Sprenger,




1999), de la Universidad de California, experimentó con ratas en un entorno rico en estímulos, entre ellos: juguetes, rueditas, etcétera. Estas ratas tenían dendritas más gruesas y hacían más conexiones simultáneas que las ratas con pocos estímulos. Paralelamente, observó que un grupo base de tres ratas, en un entorno pobre en estímulos, aprendía más que una rata sola, en un entorno rico en estímulos. Las conexiones y sinapsis de las dendritas ocurrían en segundos. La conclusión fue que, en grupo, las ratas aprendían más que si estaban solas.

Aquí tenemos una explicación científica de los resultados del trabajo en grupo. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo va más allá de ello e implica trabajar en equipos. De acuerdo con Stephen Glenn (en Sprenger, 1999), el cerebro puede emanar serotonina, dopamina y endorfina como resultado de hacer ejercicio, o tras recibir una palmada de aliento o una sonrisa de reconocimiento. Robert Sylwester (en Sprenger, 1999) agrega que las palabras de aliento y de reconocimiento —*feedback* positivo— son esenciales para desarrollar una saludable autoestima.

La falta de serotonina mantiene a los individuos *atrapados* en el área emocional de sus cerebros. Esto provoca una baja autoestima y depresión. En los equipos donde se estimula al alumno para que se sienta seguro, apreciado, que es parte de algo, que pertenece, se logra que el cerebro emane químicos, como la endorfina y la dopamina, los cuales implican que el individuo se siente bien. En el aprendizaje cooperativo, el alumno se siente seguro al tener a los miembros de su equipo apoyándolo; y esto se logra al desarrollar entre ellos un espíritu de determinación, pertenencia y cohesión.

## Los beneficios del aprendizaje cooperativo

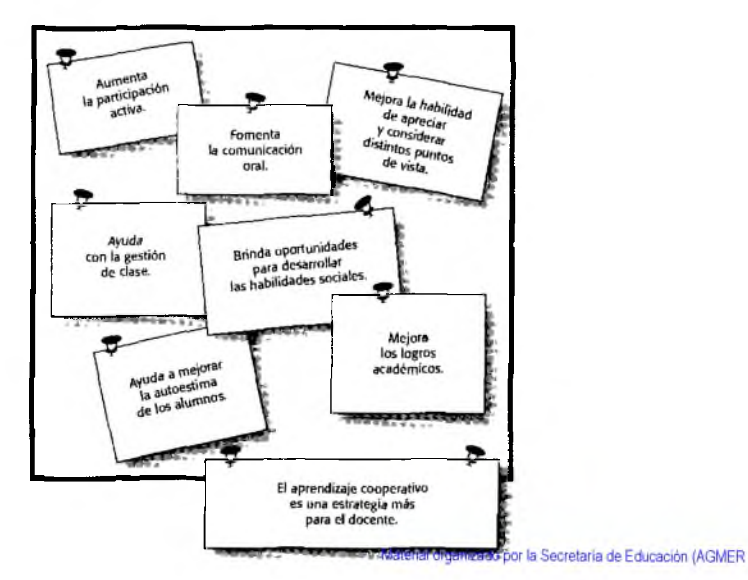
Kagan (1992) se refiere a varias investigaciones que documentan los beneficios obtenidos con la implementación del aprendizaje cooperativo. Destaca los logros académicos, los cuales se ven incrementados en las aulas cooperativas, comparados con los logros obtenidos en las aulas competitivas o individualistas. Manifiesta que, si bien los alumnos de bajo rendimiento son los que más se benefician, sus logros no son alcanzados a expensas de sus pares más capaces. Los alumnos de alto rendimiento, a su vez, generalmente alcanzan iguales o mejores resultados en las aulas cooperativas que los obtenidos en aulas y contextos tradicionales. Tanto el fomento de la interacción entre los alumnos, el incremento de las instancias en que los alumnos dan y reciben explicaciones de sus pares, como el aumento de la participación activa favorecen a incrementar los logros académicos.

Kagan alude también a la reducción de ansiedad derivada de las actividades en equipo. En aulas tradicionales, la mayor parte de las preguntas académicas son res-

pondidas secuencialmente por los alumnos, de a uno, de las que se obtienen respuestas correctas o erróneas, con un alto grado de exposición ante la clase. Las respuestas erróneas suelen generar cierta competencia en el resto de los alumnos al querer corregir al compañero y dar la respuesta acertada. Esto genera, muchas veces, frustración y ansiedad en el alumno que cometió el error y quedó expuesto ante todos sus compañeros. En cambio, en el aula cooperativa, las preguntas son dirigidas al equipo, y es dentro de su seno, donde se busca el consenso para dar la respuesta. En caso de que esta sea errónea, es el grupo en su totalidad el que se *ha equivocado*, y sus *miembros sienten el apoyo mutuo también ante el error*.

Hay varias instancias en las aulas cooperativas que ayudan a la gestión de clase; por ejemplo, cuando los alumnos de alto rendimiento colaboran con el docente al parafrasear sus instrucciones o explicaciones, descomprimiendo así la constante intervención del enseñante. Asimismo, al guiar a los alumnos a interactuar continuamente entre sí, los docentes satisfacen la tendencia natural de los estudiantes, de querer comunicarse oralmente. El trabajo del docente ya no es lograr aulas silenciosas, sino encauzar las conversaciones en la dirección positiva: el desarrollo de la tarea asignada.

La siguiente ilustración resume algunos de los beneficios obtenidos a través del uso del aprendizaje cooperativo:





## ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo?

Spencer Kagan, además de referirse a los principios básicos ya mencionados, destaca varios elementos clave que deben estar presentes a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo, ya que ellos estructuran la participación de los alumnos y la forma en que el docente debe planificar sus lecciones. Estos componentes fundamentales marcan la diferencia entre un trabajo en equipo con participación equitativa de sus integrantes y un trabajo en grupo carente de estructura, en el cual la participación suele ser dispar. La falta de estructura en un trabajo en equipo no sólo conlleva participación dispar, la cual está sólo sujeta al interés o a la motivación de los participantes, sino también, a cierto grado de ansiedad y falta de seguridad en los alumnos.

Por tal motivo, es importante cuidar los siguientes componentes del aprendizaje cooperativo: a) *la formación de los equipos*, b) *la cohesión del equipo*, c) *las habilidades sociales*, d) *la gestión de clase* y e) *el uso de estrategias de trabajo o estructuras*. Consideramos que estos componentes también deben ser observados para garantizar el éxito de todo trabajo en cooperación en el ámbito laboral, por lo tanto, sugerimos su observación al trasladar el trabajo de equipo a reuniones de docentes y directivos.

### a. La formación de los equipos

Kagan describe cuatro tipos diferentes de equipos formados por los docentes de acuerdo con sus objetivos. Los equipos pueden ser heterogéneos, al azar, homogéneos y de similitudes o interés.

El autor considera que los equipos heterogéneos son los más efectivos y constituyen los equipos base en los cuales los alumnos se mantienen juntos por unas seis semanas. Los equipos heterogéneos son los más indicados ya que generan mayores oportunidades de apoyo mutuo, promueven el desarrollo del pensamiento y estimulan el desarrollo cognitivo de los alumnos, al estar expuestos constantemente a múltiples perspectivas. Estos equipos estimulan el razonamiento y la comprensión de los alumnos y los ayuda a retener información, ya que están frecuentemente dando explicaciones y recibiéndolas. También facilitan la gestión de clase y mejoran la integración entre los alumnos.

La selección de los equipos requiere dedicación y cuidado por parte del docente. Los equipos heterogéneos están compuestos idealmente por cuatro integrantes con diferentes habilidades: un alumno de alto desempeño, dos de desempeño medio y uno de bajo desempeño; en el caso de aulas mixtas, se intenta agrupar dos mujeres y dos varones por equipo. No sólo debe conside-

rarse el desempeño de los alumnos, su sexo e intereses, sino también, sus habilidades sociales y su capacidad para trabajar juntos.

**b. La cohesión del equipo**

Lynda Baloche (1998) enfatiza que sentar a cuatro individuos juntos y asignarles trabajo no garantiza que lo hagan cooperativamente. Los alumnos deben ser entrenados a trabajar en equipo y deben sortear una serie de obstáculos para lograr una mayor efectividad en sus trabajos y sus aprendizajes. Los obstáculos más comunes que se presentan al inicio del trabajo en equipo son los siguientes:

- Resistencia inicial a trabajar en equipo.
- Falta de madurez como equipo.
- Falta de habilidad social o de motivación.

Para conseguir un buen trabajo en equipo, se debe crear un contexto y entorno social adecuado donde los alumnos puedan trabajar juntos y quieran hacerlo. Para ello, se debe lograr una identidad positiva en los equipos y generar instancias de apoyo mutuo entre sus miembros para que valoren y celebren las diferencias que existen entre ellos. Esto se logra a través del uso de estructuras que han sido diseñadas para crear esta cohesión o determinación a trabajar juntos.

A estas estructuras, se les dará un contenido social, ya que el objetivo inicial es lograr un mayor entendimiento y aceptación entre los diferentes integrantes del grupo. Si bien esto puede reflejarse como pérdida de tiempo, nuestra experiencia nos ha demostrado que dedicar tiempo a crear una identidad positiva en los equipos maximiza la capacidad de sus miembros a trabajar juntos, lo que resulta en una buena inversión a futuro.

**c. Las habilidades sociales**

"Deshacer un grupo que tiene problemas de funcionamiento suele ser contraproducente, ya que los alumnos no tienen la posibilidad de aprender las habilidades necesarias para resolver los problemas que tienen para colaborar con otros" (D. Johnson y R. Johnson, 1999).

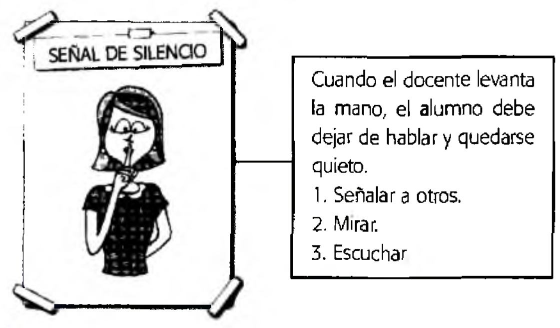
Es habitual encontrarse con obstáculos y problemas a la hora de introducir una tarea grupal en el aula. Los equipos pueden ser conflictivos y, por lo tanto, no seguir las consignas dadas por el docente. Los alumnos pueden ser hostiles, mandones o tímidos, y dificultar así el trabajo grupal equitativo. Los participantes pueden carecer de las habilidades necesarias para escucharse, respetar los turnos o respetar las opiniones de sus pares. Por eso, Lynda Baloche (1998) enfatiza que, a los alumnos, se les debe enseñar a trabajar cooperativamente en equipo para así maximizar sus producciones y aprendizajes, ya que estas habilidades pasarán a formar parte fun-

damental en su vida laboral posterior. Debemos recalcar que no es lo mismo *hablar sobre* habilidades sociales que *adquirirlas*.

Para ello, los autores ya citados sugieren que se observen cuáles son las habilidades que deben ser mejoradas dentro del grupo y que se trabaje puntualmente sobre ellas, sin dejar pasar los momentos oportunos para corregir los malos tratos, modelando las conductas positivas y adecuadas. Se debe hacer hincapié en erradicar los malos hábitos entre nuestros alumnos, para lo que debemos dedicar tiempo a fin de generar modelos de intercambios positivos dentro de los equipos. Esto se puede hacer a través de puestas en común de clase, luego se plasman las sugerencias en cartulinas y se las cuelga en la clase, a modo de recordatorio de cuáles son las habilidades sociales que han de ser observadas e internalizadas.

**d. La gestión de clase**

George Jacobs, Michael Power y Loh Wan Inn (2002) se refieren al gran desafío que se les presenta a los docentes en sus primeros intentos de implementar el aprendizaje cooperativo en el aula. Los autores enfatizan que, cuando las dificultades iniciales han sido sorteadas, este método estructural brinda los grandes beneficios ya mencionados, los que demandan un cambio radical en la gestión de clase. Por ejemplo, las aulas se tornan ruidosas y hasta parecen desordenadas, ya que los alumnos interactúan en forma continua, elevando considerablemente el nivel de ruido y movimiento en el aula. Al igual que las abejas en una colmena, el bullicio denota un alto grado de actividad. Sin embargo, este tipo de trabajo debe ser desarrollado en un gran espíritu de respeto donde las reglas de juego y las pautas de convivencia sean establecidas desde el principio. Por ejemplo, Kagan sugiere el uso de la "señal de silencio" a través de la cual, los alumnos pautan hacer silencio inmediatamente al ver al docente levantar la mano.



Otro gran desafío es hacer a los alumnos partícipes de las reglas de convivencia y de pautas organizativas del trabajo en equipo. Para ello, se recomienda que, entre docentes y alumnos, elaboren reglas de clase en forma conjunta, las cuales deben contemplar la interacción de los alumnos en los equipos. Estas reglas deben ser realistas, escritas y visibles para así sellar el compromiso pautado.

**e. El uso de estrategias de trabajo o estructuras**

Hay una relación directa entre lo que los alumnos hacen y lo que aprenden. Los intercambios entre los alumnos afectan directamente sus aprendizajes y su desarrollo social y cognitivo. Por ello, Spencer Kagan sugiere maximizar estos intercambios y estructurar la participación de los alumnos cuidando sus interacciones y aportes. Para ello, ha desarrollado un gran número de estrategias, las que denomina *estructuras*, que están libres de contenido y que secuencian y garantizan una participación equitativa de todos los miembros de un equipo. A través del uso de estas estructuras, se logra una interdependencia positiva entre los miembros del equipo y una simultaneidad de interacción de los diferentes equipos.

Las estructuras han sido diseñadas con diferentes objetivos y son el medio por el cual los alumnos interactúan cooperativamente en un equipo. Existe un gran número de ellas. A continuación, les presentamos tres actividades sencillas, de fácil implementación, que recomendamos para iniciar el trabajo cooperativo en el aula. Consideramos que la Ronda y la Ronda Escrita también se pueden aplicar en reuniones de directivos y docentes. Se observará así la riqueza que resulta de la diversidad de respuestas que se pueden obtener en grupos heterogéneos de trabajo.

**Actividades de fácil implementación para comenzar**

**Actividad 1: RONDA**

**a. Instrucciones**

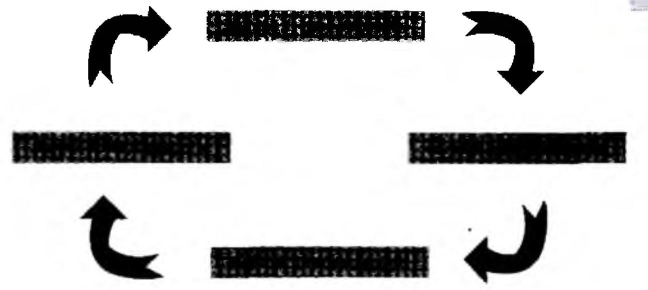
Los miembros del equipo se enumeran del uno al cuatro.

*El docente da una consigna o plantea un problema que tenga múltiples respuestas.

*Los alumnos hacen sus aportes, comenzando por el número 1 y respetando su turno.

*En forma de ronda, los alumnos brindarán varios aportes en forma secuencial.





**b. Ejemplo con contenido académico**

El docente puede decir "Enumerar características de las región pampeana" o "Dar características de los animales mamíferos", o "Decir pares de números que sumen 100". (Esto dependerá del tema que se ha de repasar).

Alumno 1: 60 + 40
Alumno 2: 49 + 51
Alumno 3: 80 + 20
Alumno 4: 25 + 75
Alumno 1: 70 + 30

Y así sucesivamente, hasta completar el tiempo estipulado o hasta agotar las posibilidades.

**c. Ejemplo con contenido social**

El docente puede pedir a los alumnos que enumeren las actividades desarrolladas durante el receso escolar, o bien, que mencionen distintos intérpretes musicales favoritos o jugadores de fútbol.

**d. Ejemplo para las reuniones de supervisión**

El supervisor presenta el problema o la situación para resolver; por ejemplo, sugerencias para encarar a padres problemáticos, analizar el currículo de Ciencias Naturales, o cualquier otro tema discutible que tenga una variedad de propuestas. Así con el aporte de todos, se podrá llegar a una conclusión, habiendo considerado las múltiples posibilidades.

**e. Beneficios de la RONDA**

A través de la RONDA, se logra que todos los alumnos participen equitativamente, se les da lugar a aquellos que son muy tímidos y no lo hacen en forma espontánea. De la misma manera, los alumnos reticentes a participar se ven forzados a hacerlo por la forma en que se secuencian los aportes. Esta estructura lleva a que los participantes deban demostrar su conocimiento ante los demás compañeros, ya que es en el *compartir* y en el *hacer* como se fijan los conocimientos. Hay un alto grado de participación activa por parte de los alumnos, ya que se están generando ideas simultáneamente dentro de los diferentes equipos. A su vez, existe una marcada interdependencia entre los miembros del equipo al tener que verificar que los aportes de los distintos integrantes sean correctos y no repetidos.

También se trabajan distintas habilidades sociales, como respetar los turnos y escuchar con atención, formando parte inherente de la estructura misma. Es importante no dejar pasar las instancias en que los alumnos descalifican a sus pares negativamente por haber cometido algún error. Estos momentos deben tomarse para modelar y enseñar la forma correcta en que se debe corregir a un par o manifestar un desacuerdo.

Esta estructura se puede utilizar con distintos objetivos: social, para trabajar la cohesión o determinación del equipo; o con un objetivo académico para afianzar conocimientos.

Pero ¿qué pasa si, en los equipos, circula información errónea? He aquí dónde reside la importancia del equipo heterogéneo, ya que el individuo de alto rendimiento es quien, seguramente, detectará el error y corregirá a su compañero. El docente camina entre los equipos marcando estas correcciones, utilizándolas como instancias de enseñanza.

**Actividad 2: Ronda Escrita**

**a. Instrucciones**

*El docente entrega una hoja y un lápiz por equipo.

*Los integrantes se enumeran del uno al cuatro.

*El docente da una consigna o plantea un problema que tenga múltiples respuestas.

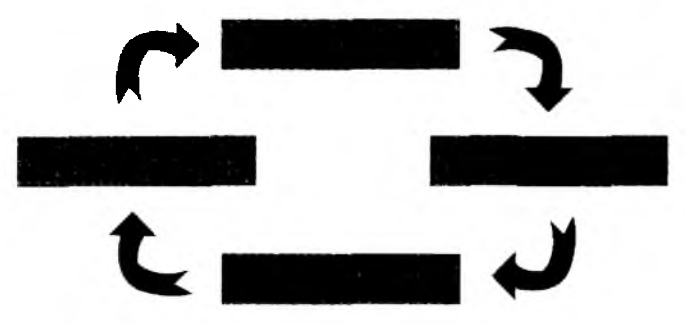
*El alumno 1 comunica en forma oral la idea que se ha de escribir. Los demás integrantes deben aprobar la idea.

*El alumno 1 escribe su aporte y le pasa la hoja al alumno 2.

*El alumno 2 comunica en forma oral la idea que se ha de escribir, tras ser aprobada por el grupo, la redacta y le pasa la hoja al alumno 3.



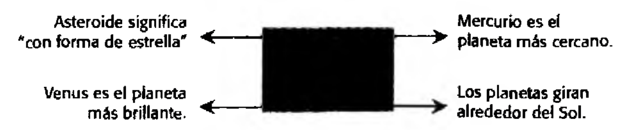

*En forma de ronda, los alumnos brindarán varios aportes escritos de un modo secuencial.



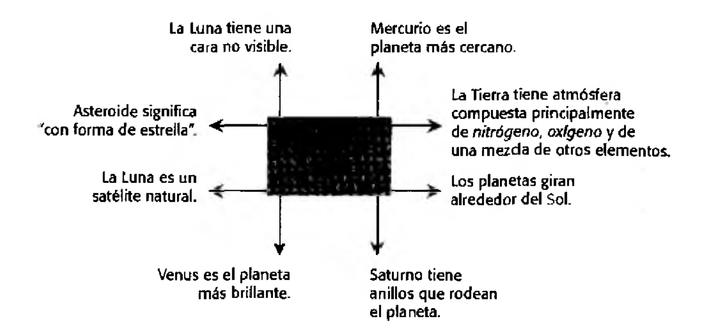

**b. Ejemplo con contenido académico**

Analicemos el siguiente ejemplo. El docente terminó de dar la unidad sobre el sistema solar y quiere repasar los contenidos. Para ello, puede elaborar un mapa conceptual, utilizando una Ronda Escrita. Cada alumno ofrecerá su aporte dentro de su equipo, siguiendo los pasos ya mencionados. (Recuerden que la hoja puede dar varias vueltas).

Este es un ejemplo de la primera vuelta de la hoja. Cada flecha muestra el aporte de diferentes alumnos, a fin de que el lector pueda identificar lo que cada estudiante propuso.




El siguiente es un ejemplo de la segunda vuelta, en la cual, cada alumno brindó un nuevo aporte.




Se puede seguir así sucesivamente hasta que se termine el tiempo o hasta que se llega a la consigna estipulada por el docente.

**c. Ejemplo con contenido social**

Un ejemplo de este tipo puede consistir en hacer un dibujo grupal para fomentar el espíritu de equipo. El alumno 1 comienza con el papel y dibuja algo en él. Se le puede asignar un tiempo, por ejemplo: 30 segundos, y debe entonces pasarle el papel al alumno 2. El alumno 2 tiene 30 segundos para agregar a lo dibujado por el 1, y así sucesivamente hasta completar el dibujo.

**d. Ejemplo para reuniones de supervisión**

Como mencionamos anteriormente, el supervisor puede utilizar esta estructura en reuniones cuando necesite buscar una solución a un problema común a todos los directores de escuelas. En esta ocasión, los aportes serán en forma escrita; de esta manera, podrán documentarse las propuestas para que puedan ser reevaluadas en otro momento, lo que aumenta también la exposición individual de los participantes y se maximiza así la colaboración de todos los integrantes.

**e. Beneficios de la Ronda Escrita**

Con esta estructura, los alumnos tienen un ciento por ciento de participación, y cada uno de ellos realiza una exposición individual donde públicamente tiene que expresar su aporte. Es importante notar que, al trabajar esta estructura con contenido académico, se brinda apoyo a los alumnos de bajo rendimiento, ya que escuchan los aportes de sus compañeros repasando así los contenidos. El hecho de verbalizar lo que se está escribiendo, contempla los distintos estilos de aprendizaje, lo que favorece tanto el estilo auditivo como el visual.



Cuando el alumno de bajo rendimiento ofrece su aporte, tiene el sostén de sus pares para corregirlo, si comete un error. El docente, nuevamente, debe estar atento al buen uso de las habilidades sociales cuando sus pares corrijan. El hecho de tener equipos heterogéneos garantiza, hasta cierto punto, que el alumno de alto rendimiento identifique algún error dicho por un compañero. Es interesante ver la discusión de ideas que se genera cuando hay desacuerdo entre los integrantes del equipo, afianzando aún más, de esta manera, los conocimientos. De nuevo, se deben cuidar las habilidades sociales al debatir las ideas, respetando y aceptando los distintos puntos de vista. Al finalizar, se puede hacer una puesta en común con toda la clase.

Al trabajar esta actividad con contenido social, se les brinda un espacio a los alumnos con habilidades distintas, no específicamente académicas, por ejemplo: artísticas. Se logra así que estos alumnos se destaquen de otra manera.

Cada docente puede usar esta estructura, cambiándole el contenido y adaptándolo a sus propias necesidades.

**Actividad 3: Encuentra–Alguien–Que**

**a. Instrucciones**

*Cada alumno recibe una hoja con las mismas preguntas.

*Todos los alumnos se ponen de pie con su hoja y un lápiz.

*Cada alumno busca una pareja, levanta la mano para poder encontrarla.

* El alumno A le hace una de las preguntas al alumno B.

a. Si B la sabe, le responde a A. A escribe la respuesta en su hoja. B firma la hoja de A, verificando si lo que A escribió es correcto.

b. Si B no sabe la respuesta, A le lee otra pregunta hasta encontrar alguna que B pueda responder. Si no hay ninguna, se procede al siguiente paso.

*El alumno B le hace una de las preguntas al alumno A.

c. Si A la sabe, le responde a B. B escribe la respuesta en su hoja. A firma la hoja de B, verificando que lo que B escribió es correcto.

d. Si A no sabe la respuesta, B lee otra pregunta hasta encontrar alguna que A pueda responder. Si no hay ninguna, se pasa al siguiente paso.

*Los alumnos A y B se agradecen mutuamente y van en busca de otra pareja, levantan la mano para indicar que necesitan un compañero.

*A no le podrá contestar ninguna otra pregunta a B. B no le podrá contestar ninguna otra pregunta a A.

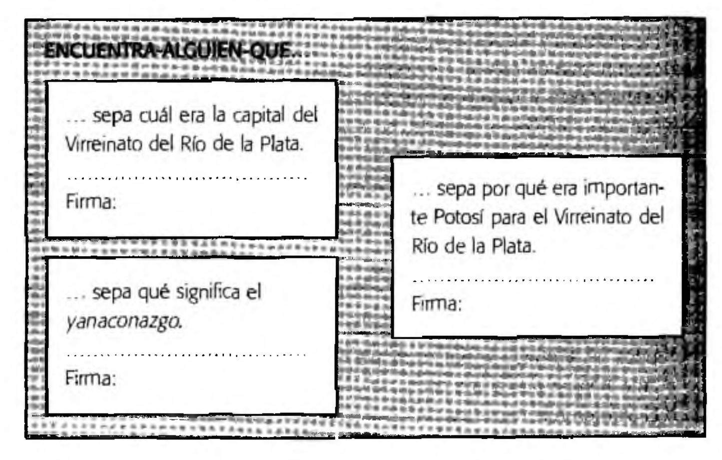
*Se continúa de esta manera hasta responder todas las preguntas.

*Cuando los alumnos completan todas sus preguntas, se sientan en sus

lugares y pueden responderles a sus compañeros que aún no han completado su hoja.

**b. Ejemplo con contenido académico**

El docente ha terminado una unidad sobre el Imperio Colonial Español y quiere repasar los contenidos dados. Para ello, diseña una hoja de trabajo con diferentes preguntas. Cuantas más preguntas formule, más tiempo llevará contestarlas.




**c. Ejemplo con contenido social**

Se pueden incluir cualquier tipo de preguntas que ayuden a los integrantes de la clase a conocerse mejor. Por ejemplo:





**d. Beneficios de Encuentra-Alguien-Que**

En esta actividad, a diferencia de las anteriores, toda la clase trabaja como grupo y no, en equipos. Esta estructura parece generar desorden y bullicio, ya que todos los alumnos están de pie y hablando al mismo tiempo. Pero esto se debe a que están trabajando, como las abejas de la colmena mencionadas en el apartado d) La gestión de clase (p. 201).

Miremos con una lupa lo que está ocurriendo en una clase durante esta actividad. Todos los alumnos están participando activamente, exponiéndose en forma individual al tener que completar su hoja con preguntas y realizando un buen repaso de los contenidos para la prueba que se avecina. Cuando un alumno de bajo rendimiento no está muy seguro de los contenidos o no sabe ninguna de las respuestas, formula una pregunta, para la que obtiene una respuesta que él puede retransmitir. No sólo se logra que este alumno afiance sus conocimientos, sino que también se lo ayuda a sentirse mejor cuando él reconoce que puede brindar su respuesta a un par, lo que refuerza su autoestima.

Al tener la obligación de hacer una sola pregunta a cada compañero, se ayuda a integrar a los alumnos, en general, marginados socialmente, ya sea porque son rechazados, tímidos o introvertidos.

Se estarán preguntando qué sucede si los alumnos responden en forma errónea. Es en esta instancia cuando el docente debe intervenir de inmediato, frenar la actividad, corregir el error, y luego seguir con la actividad. Una vez más, recalcamos que el docente debe estar continuamente caminando por la clase y estar atento tanto a los errores que puedan suscitarse como a la exclusión de habilidades sociales.

## Una metodología de trabajo eficaz

Quisiéramos destacar la importancia de que el aprendizaje cooperativo no es el mero uso de estrategias de equipo en el aula, sino una metodología de trabajo que le brinda al alumno la posibilidad de aprender las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo. La participación equitativa, la interdependencia positiva, la exposición individual y la simultaneidad en la interacción pasan a ser elementos indispensables a la hora de maximizar el trabajo y las relaciones de los alumnos con sus pares. Asimismo, mejoran la comunicación entre los miembros del equipo, incrementan la motivación de los alumnos y benefician su autoestima. El continuo intercambio de ideas, conceptos y conocimientos afianzan el aprendizaje de los alumnos, lo que favorece mayormente al alumno de bajo desempeño.

Sabemos que romper los lazos con las prácticas conocidas generan inseguridad. Pero reiteramos lo que dijimos al comienzo: incorporar el aprendizaje cooperativo en el quehacer diario no significa tirar las buenas prácticas por la borda, sino probar algo distinto para integrarlo como una herramienta más. Subrayamos la importancia de la labor de los supervisores como potenciales promotores del cambio en el aula, animando a los docentes a sumar estos nuevos desafíos. Los alentamos a incorporar esta metodología de muy fácil aplicación, ya que, como ya lo enunciamos, sus beneficios son fundamentales tanto en el ámbito escolar como en el laboral y familiar.



# Bibliografía

BALOCHE, Lynda (1998): *The Cooperative Classroom: Empowering Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

JACOBS, George, Michael POWER, Loh Wan INN (2002): *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning*. California: Corwin Press.

JOHNSON David y Roger JOHNSON (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

— Roger JOHNSON y Edythe HOLUBEC (1994): *Cooperative Learning in the Classroom*. Estados Unidos: ASCD.

KAGAN, Spencer (1992): *Cooperative Learning*. San Clemente (Estados Unidos): Kagan Cooperative Learning.

SLAVIN, Robert E. (1995): *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

SPRENGER, Marilee (1999): *Learning and Memory: The Brain in Action*. Estados Unidos: ASCD.



# Reseñas sobre los currículum vítae de los autores

**María Victoria Abregú** es docente, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), especialista y Magíster en Educación con orientación en gestión educativa de la Universidad de San Andrés.

Cuenta con una amplia experiencia como docente en el área de educación formal y no formal. Ha desempeñado funciones como coordinadora, directora y asesora pedagógica en instituciones públicas y privadas de la Argentina (provincias de Buenos Aires y de Río Negro) y de Chile.

Trabajó como asistente de investigación y docente en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Es coautora de los libros *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*, de editorial Granica, y *La educación ayer, hoy y mañana*, publicado en Aique. Actualmente, es consultora en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

**Inés Aguerrondo** es Licenciada en Sociología y ex Subsecretaria de Programación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Durante treinta años, fue funcionaria técnica de la Unidad de Planeamiento Educativo de dicho ministerio. Es consultora de organismos internacionales (OEA, OREALC, BID, OCDE-CERI), investigadora y autora de numerosos libros y artículos.

En la actualidad, es consultora-investigadora del IIPE-UNESCO/Sede Buenos Aires y forma parte del personal de profesores.

Es docente de la Maestría de la Universidad de San Andrés y coordinadora del Área de Gestión del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina (UCA). Dicta cursos de posgrado en diversas universidades latinoamericanas.

**Rebeca Anijovich** es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología del Instituto Nacional del Profesorado Joaquín. V. González. Es especialista y Magíster en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. Ha ejercido la docencia y la dirección de instituciones en los niveles primario, secundario y terciario, en el ámbito formal y no formal y, desde 1983, en el ámbito universitario.

Actualmente, está a cargo de las cátedras de Observación y Práctica y Residencia Docente en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la UBA. Es tutora de los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión, de la Escuela de Educación de Harvard, y docente invitada en la Universidad de San Andrés. Además es codirectora del Postítulo de Actualización Académica en "Los nuevos desafíos de la docencia", de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Su desarrollo profesional se focalizó en la formación docente y en la enseñanza, con un interés particular en sus enfoques y estrategias. Es coautora de los libros *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*, de Fondo de Cultura Económica; de *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, de Aique, y de *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, de Paidós.

Se desempeña como asesora pedagógica en escuelas de la Argentina, Brasil, Paraguay, Ecuador.

**Bernardo Blejmar** es Profesor de Educación Física del INEF; Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires; Becario de Distinguished Leaders Programs of Brandeis University, Boston, Estados Unidos; Profesor de Posgrado de la Universidad de San Andrés; ex Director de la Maestría de Psicología Organizacional de la Universidad de Belgrano; ex Profesor Titular de la Universidad de Belgrano en la cátedra de Psicología Organizacional; Docente invitado de FLACSO para sus programas de Posgrado de Gestión Educativa; Consultor en procesos organizacionales en la Ford Kellogg Foundation, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), Banco Mundial Transparencia Internacional, entre otros organismos y empresas del sector productivo.

Es autor de los libros *¿Dónde está la Escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, de Ediciones Manantial; *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, de Novedades Educativas; junto con Marcos Aguinis y otros escritores, es coautor de *Memorias de una siembra. Utopía y práctica* del PRONDEC, de Planeta; y autor y compilador de *Liderazgo e Integración*, de Ediciones Manantial.



**Patricia Brignone de Pouiller** es posgraduada en Educación (*PGCE: Postgraduate Certificate in Education*), de la Universidad de Bath, Reino Unido, y egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Se especializó en Aprendizaje Cooperativo en el Kagan Cooperative Learning Institute y en el Kagan Cooperative Learning Trainer's Institute and Multiple Intelligence Institute, en California, Estados Unidos.

Con treinta años de experiencia en el aula, desde 1990, ha puesto en práctica el Aprendizaje Cooperativo y ha capacitado a docentes en la Escuela Escocesa San Andrés, en la Universidad de San Andrés y en otras instituciones.

Actualmente, es Vicedirectora de la Escuela Escocesa San Andrés, en la provincia de Buenos Aires, donde concentra su labor, especialmente, en el desarrollo profesional de los docentes.

**Moira Lutteral de McCallum** es Magíster en Educación de la Universidad de Bath, Reino Unido, y egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Se especializó en Aprendizaje Cooperativo en el Kagan Cooperative Learning Institute, y en el Kagan Cooperative Learning Trainer's Institute and Multiple Intelligence Institute, en California, y en *Differentiated Instruction*, en Nueva Orleans y Orlando, Estados Unidos.

Desde 1999, ha implementado el Aprendizaje Cooperativo en el aula y ha capacitado a docentes en la Escuela Escocesa San Andrés, en la Universidad de San Andrés y en otras instituciones.

Actualmente, es coordinadora y docente en la Escuela Escocesa San Andrés, Punta Chica.

**Silvia Clara Mora** es Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Constructivismo y Educación. Se desempeña como Directora Educativa de ORT Argentina y como docente de la Universidad de Buenos Aires.

Es tutora de los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Educación de Harvard.

Es coautora del libro *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, de Aique.

Se desempeñó como docente y directora en el nivel secundario y terciario. Ha diseñado y dirigido proyectos pedagógicos en soporte digital. Ha ejercido como asesora técnico-pedagógica en diferentes editoriales. La formación docente, la gestión educativa y el diseño de proyectos educativos en distintos soportes han constituido su foco de desarrollo profesional.

**Ana Prawda** es docente, psicopedagoga y mediadora. Es especialista en modelos alternativos de resolución de conflictos, mediación y negociación; en didáctica y en formación de formadores.

Es Especialista en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés). Trabaja como Coordinadora docente en la Dirección de Carrera Docente de la Facultad de Derecho en la UBA. Es asesora pedagógica de la carrera de Formación Docente y Miembro permanente de la Comisión de Reforma Curricular de la Facultad de Medicina de la UBA. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de San Martín y en la Maestría en Medios Alternativos de Resolución de Conflicto de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Ha dictado cursos de mediación en las universidades de San Andrés, CAECE y Torcuato Di Tella. Es ex Profesora del Máster de Pedagogía Social de la Facultad de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, Universitat Ramón Llull, España.

Se desempeña como asesora pedagógica en la Especialización de posgrado de Derecho y como investigadora de la Universidad Nacional de Sonora, México.

Es consultora del Tribunal Superior de Justicia y Dirección de Resolución de Conflictos, de Nicaragua, en convenio con el BID. Es asesora de legislaturas provinciales y Secretarías de Educación en diferentes aspectos relacionados con los niños y jóvenes. Se desempeña como capacitadora de la editorial Santillana/Gerente de capacitación CPL.

Es autora del libro *Resolviendo Conflictos en la Escuela. Mediación Escolar*, publicado por el Colegio Nacional de Ciencias Jurídicas y Sociales, de Sonora, México.

**Ivonne Slater de Roberts** es Magíster en Educación, por la Universidad de Bath, Reino Unido, y Profesora de inglés del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Se especializó en Aprendizaje Cooperativo en el Kagan Cooperative Learning Institute y en el Kagan Cooperative Learning Trainer's Institute and Multiple Intelligence Institute, en California, Estados Unidos.

Desde 1999, ha dictado cursos en distintos colegios e instituciones, transmitiendo la teoría y la práctica del Aprendizaje Cooperativo. Desde 2005, trabaja como capacitadora de Aprendizaje Cooperativo para el Proyecto Escuelas del Futuro (PEF) de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Hace veintinueve años que se desempeña como docente en la escuela primaria. Actualmente, trabaja en la Escuela Escocesa San Andrés y es colaboradora en la Residencia Pedagógica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés.